CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

MIEUX ACCUEILLIR ET ÉDUQUER LES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE, UNE TRIPLE QUESTION D'ACCÈS, DE QUALITÉ ET DE CONTINUITÉ DES SERVICES

AVIS À LA MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

Août 2012

Québec

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la préparation du présent avis à la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP), dont la liste des membres figure à la fin du document.

Coordination
Marie Moisan, coordonnatrice de la CEPEP

Rédaction
Marie Moisan, coordonnatrice,
avec la collaboration de :

Niambi Mayasi Batiotila, agent de recherche
Colette Boucher, agente de recherche
Caroline Gaudreault, agente de recherche

Recherche
Niambi Mayasi Batiotila, agent de recherche
Colette Boucher, agente de recherche
Gaëlle Côté, agente de recherche
Caroline Gaudreault, agente de recherche
Caroline Labrecque, agente de recherche
Catherine Lebossé, agente de recherche
Marie Moisan, coordonnatrice
Josiane Perreault, statisticienne

Soutien technique
Secrétariat : Bonnie Bouchard, Céline Guimont, France Robitaille et Céline Dubois

Documentation : Johane Beaudoin

Édition : Johanne Méthot

Révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique et mise en page
Bleuoutremer

Avis adopté à la 599e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 22 mars 2012.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012

ISBN : 978-2-550-65005-8 (version imprimée)
ISBN : 978-2-550-65006-5 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2012

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite
au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Comme les femmes représentent la presque totalité du personnel des services d'éducation et d'accueil des enfants d'âge préscolaire, nous avons opté pour le titre féminin dans cet avis.

Le Conseil remercie vivement les commissions scolaires et les écoles qui ont accepté de participer à son enquête sur le préscolaire, en particulier les enseignantes qui ont partagé leurs expériences et leurs perceptions dans les groupes de discussion. Pour protéger l'anonymat des participantes, conformément à l'engagement pris en ce sens par le Conseil, la liste des écoles ou des personnes jointes au cours de l'enquête n'est pas divulguée.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire, secondaire, collégial, enseignement et recherche universitaires, éducation des adultes et formation continue. S'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans à la ministre, qui le dépose par la suite à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, l'audition d'experts et des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

1 PORTRAIT DES SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS DU QUÉBEC ET DE LEUR ACCESSIBILITÉ 5

1.1 ÉVOLUTION DE L'ORGANISATION DES SERVICES AUX ENFANTS DE 4 ET 5 ANS AU QUÉBEC 6

1.2 CARACTÉRISTIQUES DES DIFFÉRENTS TYPES DE SERVICES ET ACCÈS À CEUX-CI 8

1.2.1 La maternelle 5 ans 8

1.2.2 La maternelle 4 ans à demi-temps 9

1.2.3 Le service d'animation Passe-Partout 11

1.2.4 Les services de garde en milieu scolaire 13

1.2.5 Les CPE, les garderies et les services de garde en milieu familial 16

1.3 CE QUE LE CONSEIL RETIENT SUR L'ACCÈS DES ENFANTS DE 4 ET 5 ANS À DES SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL 21

2 QUALITÉ DES SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES 23

2.1 RECHERCHES SUR LA QUALITÉ DES SERVICES 24

2.2 FACTEURS ASSOCIÉS À LA QUALITÉ : L'IMPORTANCE DU RATIO ET DE LA TAILLE DU GROUPE AINSI QUE DE LA FORMATION DU PERSONNEL 25

2.2.1 Le ratio ou la taille du groupe et la formation du personnel dans différents types de services d'éducation et d'accueil des enfants de 4 et 5 ans au Québec 25

2.2.2 Liens entre le ratio, la taille du groupe et la formation du personnel, d'une part, et la qualité des services éducatifs, d'autre part 27

2.3 QUALITÉ ÉDUCATIVE, PROGRAMMES ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES 28

2.3.1 Le rôle du préscolaire et les programmes éducatifs au Québec 28

2.3.2 Les théories de l'apprentissage sous-tendant l'intervention auprès des enfants de 4 et 5 ans 32

2.3.3 Les approches pédagogiques au préscolaire ici et ailleurs 34

2.4 IMPORTANCE DES HABILETÉS LIÉES À LA LITTÉRATIE AU PRÉSCOLAIRE 39

2.4.1 Des manières variées d'aborder la littératie 40

2.4.2 Des interventions ayant des effets positifs sur différents aspects de la littératie 43

2.5 IMPORTANCE DE DÉVELOPPER UNE VARIÉTÉ D'HABILETÉS AU PRÉSCOLAIRE 44

2.6 QUALITÉ DES INTERACTIONS COMME COMPOSANTE-CLÉ DE LA QUALITÉ 47

2.7 CE QUE LE CONSEIL RETIENT SUR LA QUALITÉ ET LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES 48

3 TRANSITIONS DU PRÉSCOLAIRE ET ENJEU DE LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE 51

3.1 TRANSITION VERS LA MATERNELLE ET CHANGEMENTS VÉCUS PAR L'ENFANT 52

3.2 FACTEURS QUI INFLUENCENT LA TRANSITION DE L'ENFANT À L'ÉCOLE 53

3.3 PASSAGE À LA MATERNELLE, UNE TRANSITION AUSSI POUR LES PARENTS 54

3.4 TRANSITION À L'ÉCOLE DANS UNE PERSPECTIVE ÉCOSYSTÉMIQUE 55

3.5 ACTIVITÉS POUR FAVORISER LA TRANSITION 56

3.6 MÉCANISMES DE CONCERTATION ET COLLABORATION ENTRE INTERVENANTS 58

3.7 TRANSITION DE LA MATERNELLE AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE 61

3.8 CE QUE LE CONSEIL RETIENT SUR LES TRANSITIONS DU PRÉSCOLAIRE 63

4 EXPÉRIENCES ÉTRANGÈRES QUI APPORTENT UN ÉCLAIRAGE SUPPLÉMENTAIRE 65

4.1 FRANCE 66

4.2 SUÈDE 67

4.3 ONTARIO 69

4.4 CE QUE LE CONSEIL RETIENT DE L'ANALYSE DES TROIS SYSTÈMES ÉTRANGERS D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE 71

5 ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS DU CONSEIL SUR L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE 73

5.1 ORIENTATION 1 – POUR L'ACCÈS DE TOUS LES ENFANTS DE 4 ET 5 ANS À DES SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL QUI SONT AUSSI DES SERVICES À LA FAMILLE 75

5.1.1 Assurer l'accès à des services d'éducation et d'accueil de qualité pour tous les enfants de 4 ans 75

5.1.2 Assurer un accès équitable aux services de garde en milieu scolaire 79

5.1.3 Des services souples et diversifiés pour les familles 80

5.2 ORIENTATION 2 – ASSURER LA QUALITÉ DES SERVICES ET UNE APPROCHE APPROPRIÉE AU DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS 81

5.2.1 Promouvoir une approche et des pratiques pédagogiques appropriées au développement des jeunes enfants 81

5.2.2 Mieux outiller l'ensemble des intervenants au moyen de la formation et du soutien pédagogiques 84

5.2.3 Revoir le nombre d'enfants par intervenante dans certains services d'éducation et d'accueil 88

5.3 ORIENTATION 3 – FACILITER LES TRANSITIONS VÉCUES PAR LES JEUNES ENFANTS ET LEURS PARENTS 89

5.3.1 Agir de façon concertée pour faciliter la transition des enfants à la maternelle 89

5.3.2 Apporter rapidement du soutien aux enfants du préscolaire qui semblent présenter des difficultés 90

5.3.3 Faire de la transition à l'école l'occasion d'établir une collaboration étroite avec les familles 92

5.3.4 Une autre transition à mieux prendre en compte, celle de la maternelle vers le premier cycle du primaire 93

5.4 AU-DELÀ DU PRÉSCOLAIRE : VERS UNE COORDINATION FAVORISANT LA CONTINUITÉ DE L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE DES ENFANTS DE 0 À 8 ANS 94

5.4.1 L'importance de la concertation locale et régionale 95

5.4.2 Des questions qui appellent une coordination nationale dans le domaine de l'enfance 95

5.4.3 Des pistes pour concrétiser la coordination nationale 96

CONCLUSION 99

ANNEXES 101

ANNEXE 1 Quelques statistiques comparatives sur le Québec et l'Ontario au regard des services de garde en 2008 102

ANNEXE 2 Exemple d'une journée d'un enfant à la maternelle 103

ANNEXE 3 Enquête du Conseil auprès d'enseignantes de la maternelle 5 ans 104

ANNEXE 4 Exemples de pratiques et d'outils de transition à la maternelle 109

ANNEXE 5 L'éducation et l'accueil des enfants d'âge préscolaire en France, en Suède et en Ontario 113

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE 118

LES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (CEPEP) 136

LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 138

LES PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION 139

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAU 1
Services éducatifs offerts aux enfants de 4 et 5 ans et à leurs parents par le réseau de l'éducation ou celui des services de garde 7

TABLEAU 2
Proportion d'enfants inscrits à la maternelle 4 ou 5 ans (%) 8

TABLEAU 3
Nombre d'enfants de 4 ans selon le type de classe fréquentée et la région, année scolaire 2011-2012 9

TABLEAU 4
Nombre et proportion d'écoles où des enfants de 4 ans sont inscrits à la maternelle en classe, selon l'IMSE (2009-2010), en 2010-2011 10

TABLEAU 5
Nombre et proportion d'écoles où des effectifs sont inscrits au service d'animation Passe-Partout, selon l'IMSE (2009-2010), en 2010-2011 12

TABLEAU 6
Répartition des bâtiments scolaires ayant des élèves de 4 ans inscrits à la maternelle selon qu'ils ont ou non des élèves inscrits de façon régulière à un service de garde en milieu scolaire et selon la région (année scolaire 2010 2011) 15

TABLEAU 7
Répartition et nombre d'enfants qui fréquentent les services de garde régis, selon leur âge, Québec, de mars 2002 à mars 2010 18

TABLEAU 8
Extrapolation du nombre d'enfants accueillis en CPE, en garderie ou en milieu familial en mars 2009, selon leur âge au 30 septembre 2008 19

TABLEAU 9
Nombre d'enfants par adulte et formation du personnel éducateur dans différents types de services d'éducation et d'accueil des enfants de 4 et 5 ans 27

TABLEAU 10
Caractéristiques des deux traditions en matière de programmes 36

FIGURE 1
Modèle écosystémique 33

INTRODUCTION

Au Québec, au Canada et ailleurs, on reconnaît de plus en plus l'importance de la période de la petite enfance comme fondement de l'éducation tout au long de la vie. Les jeunes enfants se développent et apprennent dès la naissance et c'est dans le socle de ces apprentissages précoces qu'ils ancreront graduellement de nouvelles habiletés, de nouvelles compétences ainsi que le goût de continuer à apprendre.

L'environnement des jeunes enfants influence grandement leur développement et leur apprentissage. Or, ils ne bénéficient pas tous de milieux de vie qui procurent soins, sécurité et stimulation. L'inégalité éducative ne commence pas au primaire; elle est déjà présente dans la petite enfance. Les services éducatifs aux jeunes enfants sont notamment importants pour favoriser l'égalité des chances et la réussite de tous. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les services éducatifs aux jeunes enfants sont importants aussi parce qu'à l'instar de l'enseignement primaire, ils sont un bien public. Ils procurent des avantages non seulement à ceux qui les reçoivent directement, mais également à l'ensemble de la société. Les services éducatifs aux jeunes enfants s'imposent compte tenu des transformations sociales et familiales des dernières décennies. Les revendications des femmes pour l'égalité et leur entrée massive sur le marché du travail rendent nécessaire la prise en charge collective des enfants avant le début de l'école formelle et en complément de celle-ci. Enfin, l'accès à des services éducatifs de qualité pour les jeunes enfants est vu, dans les pays développés aux prises avec des défis démographiques, comme un moyen de soutenir la natalité et de favoriser l'intégration sociale des nouveaux arrivants et de leurs enfants (Organisation de coopération et de développement économiques, 2007).

À ces arguments souvent invoqués pour justifier les politiques publiques et les investissements en ce qui concerne la petite enfance s'ajoute l'argument humaniste, fondamental, selon lequel il faut offrir aux jeunes enfants des services éducatifs qui assureront leur bien-être et leur développement harmonieux.

Si les experts s'entendent pour reconnaître l'importance des services éducatifs aux jeunes enfants, différents problèmes et enjeux sont repérables aujourd'hui au Québec dans les services aux enfants d'âge préscolaire. En effet, ces enfants n'ont pas tous accès à des services éducatifs avant de commencer la maternelle à 5 ans. La qualité des services offerts n'est pas toujours exemplaire et l'on constate des questionnements sur les meilleures façons d'intervenir au préscolaire pour favoriser le développement des enfants et leur réussite scolaire ultérieure. On note un manque de coordination entre les différents services aux jeunes enfants et des discontinuités qui s'ensuivent dans leur expérience éducative. Ces enjeux étaient déjà au cœur du dernier avis du Conseil sur le préscolaire, qui remonte à 1996, avant la mise en place de la maternelle 5 ans à temps plein, la création des centres de la petite enfance (CPE) et l'instauration des places à contribution réduite dans les services de garde. Force est de constater que, malgré les avancées importantes réalisées depuis ce temps au Québec en matière de services éducatifs aux jeunes enfants, des problèmes subsistent. Le Conseil a donc estimé socialement pertinent de faire le point sur la situation actuelle et de donner son avis sur l'éducation préscolaire au Québec.

Le Conseil est conscient que l'ensemble des expériences éducatives vécues dès la naissance, que ce soit dans la famille, les services de garde ou le milieu de vie en général, contribue au développement des enfants. L'éducation des jeunes enfants ne commence évidemment pas à l'âge de 4 ans. Toutefois, compte tenu :

- de l'ampleur de la question de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants avant le début de la scolarisation obligatoire à 6 ans;
- du fait que les avis du Conseil s'adressent d'abord à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et que le secteur de l'éducation n'offre pas de services d'éducation préscolaire aux enfants de moins de 4 ans,

le Conseil a choisi de centrer sa réflexion sur l'éducation des enfants de 4 et 5 ans (qu'il désigne aussi par le terme *enfants d'âge préscolaire*), même s'il entend tenir compte de ce qui se passe avant et après cette période pour éviter une lecture incomplète de la réalité.

À l'instar d'organismes internationaux comme l'UNESCO et l'OCDE, le Conseil utilise généralement dans cet avis l'expression *services d'éducation et d'accueil* pour désigner les services éducatifs qui sont offerts aux enfants d'âge préscolaire. Par le terme *accueil*, qui inclut la notion de soins, il veut marquer le fait que ces services doivent assurer aux enfants le bien-être physique et psychologique essentiel à leur développement et à leur apprentissage. En anglais, l'expression *education and care*, ou même *educare*, sert à désigner cette nécessaire combinaison.

Les services d'éducation et d'accueil des enfants d'âge préscolaire dont il est question dans cet avis comprennent les services de garde à l'enfance, la maternelle et les services de garde en milieu scolaire. Ils incluent aussi le service d'animation Passe-Partout et les services de divers organismes communautaires qui interviennent auprès des enfants de 4 et 5 ans et de leurs parents.

Le terme *garde* est abondamment utilisé dans la société québécoise. Le Conseil y recourt dans ce document quand il parle, par exemple, de services de garde à l'enfance. Il ne veut pas laisser entendre par là que le rôle des services de garde se réduit à de la surveillance : le Conseil estime que les services de garde ont un rôle éducatif central qui n'est pas toujours suffisamment reconnu. Le terme *services de garde* ***éducatifs*** *à l'enfance* est d'ailleurs utilisé pour désigner les services réglementés.

Trois enjeux majeurs reliés à l'éducation et à l'accueil des enfants de 4 et 5 ans sont l'objet de cet avis :

- l'accessibilité des services offerts;
- la qualité des services offerts et les approches pédagogiques qui véhiculent une conception de cette qualité;
- la continuité de l'expérience éducative des jeunes enfants, notamment lors de la transition à la maternelle et au premier cycle du primaire.

Même si ces trois enjeux sont traités séparément dans cet avis, ils sont interreliés dans la réalité des services aux jeunes enfants et constituent un tout. Ainsi, la continuité peut être conçue comme une dimension de la qualité et l'accessibilité ne saurait être visée sans que la qualité ne soit aussi recherchée.

La question centrale de l'avis pourrait être formulée ainsi : de quelle façon la société québécoise répond-elle actuellement aux besoins d'éducation et d'accueil des enfants de 4 et 5 ans et que devrait-elle faire pour mieux favoriser leur développement et leur apprentissage? Pour tenter d'y répondre, le Conseil s'est appuyé sur une importante documentation, notamment sur de nombreuses publications scientifiques en rapport avec le préscolaire. Une analyse d'expériences étrangères (France, Suède et Ontario) a été effectuée, une enquête auprès d'enseignantes[1] de maternelle a été menée et des experts ont été consultés. Les délibérations de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et celles du Conseil lui-même ont nourri l'analyse.

Le premier chapitre de l'avis présente un portrait des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants du Québec et traite de leur accessibilité.

Le deuxième chapitre porte sur la question de la qualité des services éducatifs, de son influence sur le développement des enfants et des facteurs qui sont associés à la qualité. Il traite aussi des approches et des programmes qui incarnent différentes conceptions de la qualité pédagogique et des habiletés à promouvoir chez les enfants d'âge préscolaire. La qualité des interactions entre l'adulte et l'enfant est présentée comme une dimension-clé de la qualité d'ensemble.

1. Comme les femmes représentent la presque totalité du personnel des services d'éducation et d'accueil des enfants d'âge préscolaire, nous avons opté pour le titre féminin dans cet avis.

Le troisième chapitre traite de la transition à l'école et des changements que cela représente pour les jeunes enfants et leurs parents. Il décrit les facteurs et les actions qui peuvent favoriser cette transition en soulignant l'importance de la concertation. Il aborde aussi la question de la transition entre la maternelle et le premier cycle du primaire.

Le quatrième chapitre consiste en un portrait de trois systèmes étrangers de services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, ceux de la France, de la Suède et de l'Ontario.

Enfin, dans le cinquième chapitre, le Conseil énonce trois orientations, assorties de recommandations, qui correspondent aux trois enjeux majeurs nommés plus haut concernant les services d'éducation et d'accueil des enfants d'âge préscolaire. La dernière section du chapitre est une invitation à élargir la réflexion et à rechercher la coordination des actions dans le domaine de l'enfance, au-delà du cadre du préscolaire, pour assurer la continuité de l'expérience éducative des enfants de la naissance à la fin du premier cycle du primaire.

CHAPITRE 1

PORTRAIT DES SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS DU QUÉBEC ET DE LEUR ACCESSIBILITÉ

Dans cette partie du document, nous ferons d'abord un bref rappel historique de l'organisation des services d'éducation et d'accueil des enfants d'âge préscolaire. Nous traiterons ensuite des divers services offerts, de leur fréquentation et de leur coût.

1.1 ÉVOLUTION DE L'ORGANISATION DES SERVICES AUX ENFANTS DE 4 ET 5 ANS AU QUÉBEC

Au XIX^{e} siècle, les premiers services de garde à l'enfance sont créés sous l'égide de communautés religieuses et d'organismes de charité pour prendre en charge les enfants de mères que la pauvreté pousse à intégrer le marché du travail. L'histoire subséquente des garderies est intimement liée à celle du travail des femmes. Les garderies apparaissent lentement au Québec et relèvent du secteur privé sauf pendant la Seconde Guerre mondiale, quand l'État intervient pour faciliter l'emploi lié à l'effort de guerre. Dans les années 1970, le gouvernement fédéral commence à subventionner des garderies populaires et le Québec, à accorder une aide financière aux parents à faible revenu qui font garder leurs enfants. Les pressions des garderies populaires et des groupes de femmes pour un véritable soutien financier au développement des services de garde s'accentuent et l'Office des services de garde à l'enfance est créé en 1980, marquant la reconnaissance par l'État québécois de son rôle dans le financement et la réglementation des garderies (Desjardins, 2002).

Hormis les pratiques pionnières des écoles protestantes de Montréal, la maternelle relève aussi d'initiatives privées jusqu'à la fin des années 1950. Au début des années 1960, particulièrement à la suite de la publication du rapport Parent, les maternelles publiques à demi-temps pour les enfants de 5 ans se développent, si bien que, entre la fin des années 1980 et 1996, la proportion d'enfants de 5 ans anglophones et francophones fréquentant la maternelle privée ou publique oscille entre 97 et 99 %. La maternelle 4 ans à temps partiel est, quant à elle, mise sur pied en 1973-1974 et est réservée aux enfants de milieux défavorisés et aux enfants handicapés (Conseil supérieur de l'éducation, 1987 et 1996). En 1979, les services aux enfants de 4 ans adoptent des formes variées : maternelle-classe, maternelle-maison, maternelle-animation et service d'animation Passe-Partout, qui incluent un degré variable de participation des parents (Legault, 1993). Alors que les différents types de maternelles s'adressent aux enfants, le service d'animation Passe-Partout vise principalement à soutenir les compétences des parents de milieux défavorisés dans l'éducation de leur enfant et cherche à favoriser la réussite scolaire en tablant sur la collaboration de l'école avec la famille (Castonguay, 2003).

En 1996, le Conseil supérieur de l'éducation publie un avis sur les services éducatifs à la petite enfance. Affirmant la nécessité du développement intégré des services aux jeunes enfants, le Conseil recommande notamment la mise en œuvre d'une politique globale et l'élaboration d'un plan de développement pour assurer aux enfants de 4 et 5 ans l'accès à temps plein à des services éducatifs gratuits offerts à la maternelle ou à la garderie sans but lucratif, selon le choix des parents.

À la suite des États généraux sur l'éducation et du Sommet sur l'économie et l'emploi de 1996, des changements importants surviennent dans les services éducatifs aux jeunes enfants du Québec. Des éléments d'une politique familiale sont mis en place et les garderies communautaires ainsi que les agences de garde en milieu familial existantes sont regroupées dans les nouveaux centres de la petite enfance (CPE)[2], organismes sans but lucratif dirigés par un conseil d'administration dont les deux tiers des membres sont des parents. Les CPE, de concert avec les garderies à but lucratif existantes, offrent désormais des places à contribution réduite (5 $ par jour, puis 7 $ à partir de 2004) aux enfants de moins de 5 ans qui les fréquentent. Les services de garde sont placés sous la responsabilité du nouveau ministère de la Famille et de l'Enfance, aujourd'hui le ministère de la Famille et des Aînés. Sous l'impulsion d'une ministre à la fois responsable de l'éducation, de la famille et de l'enfance, l'État fait le choix de développer plutôt les services de garde éducatifs en CPE pour tous les enfants de moins de 5 ans. Le nombre de places des services de garde s'accroît

2. À la fin des années 2000, garde en milieu familial et garde en installation ont toutefois été de nouveau subdivisées.

rapidement à partir de 1997, passant de quelque 82 000 en 1997-1998 (Conseil de la famille et de l'enfance, 1999) à plus de 246 000 places sous permis en 2012 (ministère de la Famille et des Aînés, 2012). La croissance se fait pendant plusieurs années exclusivement dans les CPE, jusqu'à ce que le moratoire imposé sur le développement des garderies à but lucratif soit levé au début des années 2000.

Les changements apportés à la fin des années 1990 touchent aussi le réseau scolaire. La maternelle est dorénavant offerte à temps plein à tous les enfants de 5 ans. Les écoles qui offraient la maternelle 4 ans ou le service d'animation Passe-Partout en 1996-1997 peuvent continuer de le faire, mais le secteur ne connaîtra pas de développements.

Les services de garde en milieu scolaire (SGMS), apparus, quant à eux, au cours des années 1970 et développés de façon chaotique pendant de nombreuses années, bénéficient d'une conjoncture plus favorable à partir des années 1990. Ils connaissent un développement accéléré à partir de 1998, à la suite de l'instauration de places à contribution réduite. À l'instar des services de garde à l'enfance, ils offrent dorénavant des places à 7 $ aux enfants du préscolaire et du primaire inscrits de façon régulière (CSE, 2006).

Aujourd'hui, les services éducatifs aux enfants de 4 et 5 ans relèvent principalement soit du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), soit du ministère de la Famille et des Aînés (MFA). Les services qui relèvent du MELS regroupent la maternelle 5 ans à temps plein offerte à tous, la maternelle 4 ans à demi-temps réservée aux enfants de milieux défavorisés et aux enfants handicapés, le service d'animation Passe-Partout pour certains enfants de 4 ans et leurs parents, et les services de garde en milieu scolaire offerts dans de nombreuses écoles.

Le MFA réglemente (ou régit), pour sa part, les services de garde éducatifs à l'enfance : centres de la petite enfance (CPE), garderies à but lucratif et services de garde en milieu familial. Ces différents services de garde accueillent prioritairement des enfants de la naissance à l'âge de 5 ans. Les personnes qui gardent moins de six enfants ne sont pas soumises à la réglementation en vigueur[3]. Le tableau 1 résume les services offerts par les réseaux du MELS et du MFA.

En plus de ces services, diverses interventions éducatives sont menées par des organismes communautaires auprès d'enfants d'âge préscolaire et de leurs parents (par exemple, l'éveil à la lecture et à l'écriture, les ateliers de soutien aux compétences parentales ou les haltes-garderies). Certains services de soutien aux compétences parentales et au développement des enfants sont également dispensés par le réseau de la santé et des services sociaux.

TABLEAU 1 Services éducatifs offerts aux enfants de 4 et 5 ans et à leurs parents par le réseau de l'éducation ou celui des services de garde

	Réglementation MELS	Réglementation MFA
Enfants de 4 ans	• Maternelle à demi-temps (réservés aux enfants handicapés ou de milieux défavorisés) • Services de garde en milieu scolaire • Service d'animation Passe Partout (parents et enfants)	Services de garde éducatifs à l'enfance • CPE (sans but lucratif) • Garderies à but lucratif • Services de garde en milieu familial accueillant de six à neuf enfants
Enfants de 5 ans	• Maternelle à temps plein • Services de garde en milieu scolaire	• Services de garde éducatifs à l'enfance (CPE, garderies, services de garde en milieu familial)[4]

3. Le MFA ne réglemente pas non plus la garde occasionnelle ou temporaire, ni la garde offerte dans les établissements de santé et de services sociaux, ni les activités de camps de jour ou de vacances.

4. Jusqu'à la fin du primaire, tous les enfants ont le droit de fréquenter un service de garde à l'enfance. Notons toutefois que la priorité est donnée aux enfants de moins de 5 ans, que les enfants doivent fréquenter l'école à partir de 6 ans et que ceux de 5 ans ou plus peuvent bénéficier d'une place à contribution réduite dans un service de garde à l'enfance en complément de la fréquentation scolaire seulement s'ils n'ont pas accès à un service de garde en milieu scolaire.

Le tableau suivant montre l'évolution de la proportion d'enfants recevant des services d'éducation préscolaire du MELS[5].

TABLEAU 2 Proportion d'enfants inscrits à la maternelle 4 ou 5 ans (%)

	1982-1983	1992-1993	2002-2003	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Maternelle 4 ans	**8,0**	**9,2**	**19,6**	**19,8**	**20,5**	**20,3**
Animation Passe-Partout	–	–	11,0	12,4	12,9	12,9
Autres catégories	–	–	8,5	7,4	7,6	7,5
Maternelle 5 ans	**97,4**	**96,7**	**98,1**	**98,4**	**97,9**	**98,0**
Temps plein[1]	–	9,2	98,1	98,4	97,9	98,0
Temps partiel[2]	–	87,5	0,0	0,0	0,0	0,0

Sources : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Statistique Canada, 2011.

– : Sans objet.

1. Temps plein : cinq journées.
2. Temps partiel : cinq demi-journées.

1.2 CARACTÉRISTIQUES DES DIFFÉRENTS TYPES DE SERVICES ET ACCÈS À CEUX-CI

1.2.1 LA MATERNELLE 5 ANS

Les enfants âgés de 5 ans au 30 septembre de l'année scolaire sont presque tous à l'école en classe maternelle. En 2010-2011, 98 % des enfants étaient inscrits à la maternelle 5 ans bien que celle-ci ne soit pas obligatoire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011)[6]. Dans les écoles publiques, il s'agit d'un service universel et gratuit[7]. Conformément au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, l'élève de maternelle reçoit un minimum de 23 heures 30 minutes de services éducatifs par semaine, pendant un maximum de 200 jours, dont 180 au moins sont consacrés à des services éducatifs.

Les écoles publiques de l'île de Montréal reçoivent une proportion importante d'élèves allophones. Dans les trois commissions scolaires francophones de l'île, les allophones de 5 ans représentent 43 % de l'ensemble des enfants de 5 ans inscrits à l'école[8]. Des commissions scolaires de Montréal, de Laval et d'ailleurs au Québec offrent des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français à partir de la maternelle 5 ans. Ces services peuvent prendre différentes formes, notamment la classe d'accueil réservée aux enfants qui ne parlent pas français ou le soutien à l'apprentissage de la langue donné par une personne-ressource dans la classe ordinaire de maternelle.

5. Le terme *autres catégories* n'est pas défini dans le tableau, mais il renvoie à la fréquentation d'une classe de maternelle 4 ans. De plus, les proportions d'enfants inscrits à la maternelle 4 ou 5 ans sont calculées à partir du nombre d'enfants inscrits, quel que soit leur âge, par rapport au nombre d'enfants de 4 ou 5 ans que compte la population.
6. L'effectif calculé ici est composé de tous les enfants qui fréquentent la maternelle 5 ans, quel que soit leur âge. Cet effectif représentait 75 459 enfants en 2009-2010. L'effectif est mis en rapport avec le nombre total d'enfants de 5 ans (voir MELS, 2011). La proportion d'enfants de 5 ans fréquentant la maternelle 5 ans est un peu plus faible (96 % en 2009-2010).
7. En 2009-2010, 6,6 % des élèves de la maternelle 5 ans fréquentaient un établissement d'enseignement privé (voir MELS, 2011).
8. Calculé à partir de données de la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI) du MELS, secteur des jeunes. Données provisoires pour 2008-2009, données non montrées.

1.2.2 LA MATERNELLE 4 ANS À DEMI-TEMPS

La maternelle 4 ans se déroule en classe et la fréquentation habituelle est de 5 demi-journées par semaine, pour un total de 11 heures 45 minutes. Pour des raisons liées au transport scolaire, certaines commissions scolaires font cependant le choix d'offrir la maternelle 4 ans en alternant 2 journées complètes une semaine avec 3 journées complètes l'autre semaine. Selon le Régime pédagogique, le calendrier scolaire comprend un maximum de 200 demi-journées, dont au moins 180 sont consacrées aux services éducatifs[9].

Dans les milieux peu populeux et sous réserve de l'autorisation du MELS, des enfants de 4 ans peuvent venir compléter un groupe de maternelle 5 ans pour former une classe dite multiâges. Le nombre autorisé d'élèves par classe est alors celui de la maternelle 4 ans (maximum de 18) et les enfants de 4 ans fréquentent la classe à demi-temps. L'autorisation du MELS pour une classe multiâges est valide pour un an. Le tableau 3 présente la distribution des élèves de la maternelle 4 ans et de la maternelle multiâges en 2009-2010.

TABLEAU 3 Nombre d'enfants de 4 ans selon le type de classe fréquentée et la région, année scolaire 2011-2012

Région	Type de classe maternelle	
	4 ans	Multiâges
Île de Montréal	2 962	–
Reste du Québec	3 204	544

Source : Données transmises par la responsable du programme d'éducation préscolaire au MELS.

En 2010-2011, 7,5 % des enfants fréquentent la maternelle 4 ans en classe (MELS, 2011). En vertu du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, les élèves qui peuvent être admis à la maternelle 4 ans sont les élèves handicapés et ceux vivant en milieu socioéconomique faible.

a) L'accès pour les élèves de milieux défavorisés

Le caractère « socioéconomique faible » d'un milieu est établi par l'Indice de milieu socioéconomique (IMSE), calculé par le MELS. Cet indice comprend dix niveaux : le niveau 1 correspond aux 10 % d'écoles situées dans les milieux les plus favorisés, alors que le niveau 10 correspond aux 10 % d'écoles situées dans les milieux les moins favorisés. La liste des établissements de milieux dits défavorisés pouvant être financés pour offrir la maternelle 4 ans n'a pas connu d'évolution depuis 1997. À cette époque, l'État québécois a choisi de développer plutôt les services de garde éducatifs pour les enfants de 4 ans ou moins, tout en maintenant les droits acquis des écoles qui offraient déjà la maternelle 4 ans. Les enfants de 4 ans de milieux défavorisés qui ont aujourd'hui accès à la maternelle à demi-temps sont ceux dont l'école, en 1997 :

- était située en milieu défavorisé selon les indicateurs de l'époque;
- offrait la maternelle 4 ans. Ce n'était pas le cas de toutes les écoles de milieux défavorisés. Dans les années 1970, les commissions scolaires avaient eu à choisir entre implanter la maternelle 4 ans ou un service d'animation Passe-Partout pour desservir les enfants de milieux défavorisés. En dehors de Montréal, beaucoup avaient choisi Passe-Partout.

9. En vertu de l'Instruction annuelle 2009-2010, le nombre de demi-journées de services éducatifs pouvait être réduit jusqu'à un minimum de 144 par année par les commissions scolaires qui offrent de l'animation aux parents. Il est à noter que cet article ne se trouve pas dans les instructions annuelles 2010-2011 et 2011-2012, même si, d'après le Ministère, la possibilité de comptabiliser les heures d'animation destinées aux parents dans les services éducatifs existe toujours.

Comme, de plus, la carte de la pauvreté s'est modifiée depuis quinze ans au Québec, les écoles considérées comme défavorisées selon les critères actuels du MELS n'offrent pas toutes la maternelle 4 ans et certaines écoles qui ne sont plus défavorisées continuent de l'offrir (tableau 4). Il faut souligner que l'offre de services en fonction de la distribution géographique de la pauvreté comporte des limites intrinsèques. La distribution de la pauvreté sur le territoire n'est pas un phénomène statique : des quartiers se gentrifient, alors que d'autres peuvent s'appauvrir. Des discordances grandissantes avec les années sont donc inévitables entre une carte de la pauvreté établie à un moment *x* et la pauvreté réelle d'un milieu. On imagine par ailleurs sans peine les difficultés pratiques qui seraient rattachées à l'ouverture ou à la fermeture des classes de maternelle 4 ans en fonction du niveau socioéconomique du moment.

TABLEAU 4 Nombre et proportion d'écoles[1] où des enfants de 4 ans sont inscrits à la maternelle en classe, selon l'IMSE (2009-2010), en 2010-2011

IMSE	Écoles où aucun élève n'est inscrit		École où huit élèves ou moins sont inscrits		Écoles où neuf élèves ou plus sont inscrits		TOTAL
1	125	96 %	4	3 %	1	1 %	**130**
2	133	95 %	4	3 %	3	2 %	**140**
3	137	92 %	10	7 %	2	1 %	**149**
4	149	96 %	2	1 %	4	3 %	**155**
5	160	96 %	2	1 %	5	3 %	**167**
6	155	87 %	9	5 %	14	8 %	**178**
7	171	88 %	7	4 %	16	8 %	**194**
8	186	88 %	4	2 %	21	10 %	**211**
9	188	83 %	7	3 %	32	14 %	**227**
10	160	68 %	13	6 %	62	26 %	**235**
TOTAL	**1 564**	**88 %**	**62**	**3 %**	**160**	**9 %**	**1 786**

Sources : MELS, Direction générale des politiques, de la recherche et de la planification stratégique (DGPRPS), DRSI, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 28 janvier 2011. MELS, *Indices de défavorisation par école – 2009-2010*.

1. Écoles publiques (sont exclues les écoles des commissions scolaires autochtones).

On remarque que seulement 14 % des écoles de niveau 9 et 26 % des écoles de niveau 10, soit les 2 niveaux les plus élevés de défavorisation, offrent la maternelle 4 ans[10]. Les écoles de milieux favorisés offrent rarement la maternelle 4 ans, mais de 8 à 10 % de celles de niveau 6, 7 et 8 le font.

b) L'accès pour les élèves handicapés

Outre les enfants de milieux défavorisés, les enfants de 4 ans qui sont reconnus comme handicapés par le MELS ou par l'Office des personnes handicapées du Québec sont admis à l'éducation préscolaire si le parent en fait la demande. La commission scolaire a alors l'obligation d'offrir des services à l'enfant. Après l'analyse des besoins de l'enfant et souvent en concertation avec les centres de réadaptation (CR), elle détermine le type de service éducatif à demi-temps qui sera offert, parfois avec le soutien du CR : classe ordinaire pour les enfants de 4 ans si la commission scolaire offre ce service; classe ou école spécialisée pour tel type de handicap au sein de la commission scolaire; classe spécialisée ou école spécialisée d'une autre commission scolaire[11], ou fréquentation d'un service de garde éducatif à l'enfance, à la suite de la conclusion d'une entente de scolarisation entre les organismes. L'entente de scolarisation avec un CPE peut être privilégiée quand le milieu scolaire n'est pas adapté aux besoins de l'enfant ou quand, par exemple, le déplacement nécessaire pour bénéficier des services suppose trop de temps de transport et de discontinuité. Des commissions

10. Sans compter les écoles qui ont moins de neuf enfants inscrits.

11. Dans certains cas, les services peuvent être offerts dans des écoles privées. En 2009-2010, au Québec, 7 établissements privés offraient la maternelle 4 ans subventionnée, en général à temps plein, à un total de 32 élèves de 4 ans, selon l'information obtenue de la Direction de l'enseignement privé du MELS.

scolaires qui n'ont pas de maternelle 4 ans n'offrent cependant parfois que la maternelle 5 ans à l'enfant handicapé de 4 ans qui peut être intégré dans un milieu ordinaire.

Le MELS ne reconnaît pas les ententes de scolarisation avec les CPE et n'accorde pas d'allocation financière à cet effet aux commissions scolaires. À Laval, par exemple, la commission scolaire assume elle-même les coûts reliés aux ressources humaines complémentaires embauchées au CPE pour soutenir l'intervention auprès des enfants qui sont l'objet d'une entente de scolarisation.

Il arrive que certains services éducatifs régionaux, par exemple dans le domaine de la déficience auditive, soient offerts à temps plein à des enfants handicapés de 4 ans, dans le but d'optimiser l'intervention et de réduire la durée des déplacements des enfants. Le MELS ne finance cependant que le service à demi-temps.

c) Des « prématernelles » non régies

Tout ce qui précède concerne la maternelle 4 ans régie et financée par le MELS. Certaines écoles publiques, surtout dans le secteur anglophone, de même que des établissements privés[12] offrent aussi des services éducatifs aux enfants de 4 ans, qu'ils appellent *maternelle 4 ans* ou *prématernelle* et qui ne sont pas régis par le MELS puisqu'ils ne sont pas en milieu défavorisé.

En principe, ces écoles devraient être titulaires d'un permis de garderie du MFA et être soumises aux normes des services de garde à l'enfance. Or, ce ne sont pas toutes les écoles offrant la *maternelle 4 ans* non régie par le MELS qui ont un permis de garderie. Les règles du MFA sont conçues pour des milieux qui reçoivent des enfants de 18 mois à 5 ans et leur respect peut présenter des défis financiers et organisationnels pour ceux qui n'offrent que des services aux 4 ans.

1.2.3 LE SERVICE D'ANIMATION PASSE-PARTOUT

Le service d'animation Passe-Partout, dont le nom s'inspire d'une émission de télévision populaire pour enfants, a commencé à s'implanter en 1978. Passe-Partout vise à soutenir les compétences des parents de milieux défavorisés dont l'enfant entrera à l'école l'année suivante. L'idée du soutien, plutôt que du développement, des compétences parentales est importante : selon la philosophie du programme, les parents sont compétents, même s'ils peuvent avoir besoin de soutien pour exercer leurs compétences (Hamel, 2010). Le programme vise aussi à préparer l'entrée à l'école des enfants.

Pour assurer la cohérence du service d'animation Passe-Partout entre les différentes régions et pour pallier une intervention parfois trop centrée sur les enfants et insuffisamment sur les parents, le ministère de l'Éducation (MEQ) a produit, en 2003, un cadre d'organisation qui précise les objectifs de l'intervention et propose un fonctionnement-type. Selon ce cadre d'organisation, le programme Passe-Partout vise à soutenir les parents pour qu'ils se reconnaissent comme les principaux responsables de l'éducation de leur enfant, qu'ils créent et maintiennent un encadrement adéquat pour celui-ci, qu'ils favorisent son développement global et qu'ils lui transmettent des valeurs positives relativement à l'école. Passe-Partout vise aussi à soutenir une bonne relation parent-enfant. En ce qui a trait aux enfants eux-mêmes, Passe-Partout veut les disposer à intégrer les apprentissages scolaires, favoriser leur développement social, faciliter leur adaptation à l'école et dépister précocement leurs difficultés.

Le cadre d'organisation vient aussi baliser les différents types de rencontres. Ainsi, les familles inscrites au service d'animation Passe-Partout doivent bénéficier d'au moins huit rencontres de parents et de seize rencontres d'enfants. Ces rencontres doivent se tenir à l'école pour favoriser le lien école-famille et familiariser l'enfant avec les lieux en vue de la maternelle. Les rencontres ont lieu le jour ou le soir, selon la disponibilité des participants, et doivent durer au moins deux heures.

12. Ainsi, selon de l'information transmise en 2011 par la Fédération des établissements d'enseignement privés, parmi les 19 établissements privés offrant des services aux enfants de 4 ans, non destinés aux enfants handicapés et membres de la Fédération, 11 offrent des services régis par le MFA et 5 sont rattachés au système français d'enseignement.

De plus, ce cadre d'organisation décrit la tâche des intervenantes qui sont embauchées par les commissions scolaires pour offrir le programme et il précise les connaissances, les habiletés, les attitudes de même que la qualification qu'elles devraient avoir (Castonguay, 2003).

Au-delà de ce cadre, les commissions scolaires organisent les services en fonction des besoins locaux qui, comme les caractéristiques mêmes des familles et des enfants, sont variés et se transforment au fil du temps. Certaines commissions scolaires favorisent un travail global et personnalisé des intervenantes de Passe-Partout auprès des familles : préparation des ateliers, contacts avec les familles, soutien aux enfants ayant des besoins particuliers, animation des ateliers, participation aux rencontres avec les partenaires en vue de la transition à l'école, etc. D'autres confient plutôt l'animation des ateliers à des personnes embauchées pour cette seule tâche.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, Passe-Partout était à l'origine offert dans les écoles de milieux défavorisés des commissions scolaires qui avaient choisi ce programme plutôt que la maternelle 4 ans. Par la suite, des commissions scolaires ont décidé de financer elles-mêmes le programme dans des écoles non défavorisées en vertu des critères du Ministère. En 1992, le bassin des écoles admissibles au financement a été élargi (plan Pagé). Ce sont ces écoles qui, encore aujourd'hui, sont financées par le MELS par l'entremise des commissions scolaires, qui gèrent l'argent de la subvention et embauchent le personnel. Le financement du programme est accordé par personne et le MELS accepte une augmentation de l'effectif de 10 % par année.

Le service d'animation Passe-Partout est offert par 45 commissions scolaires et touche environ 10 000 familles par année[13] et 13 % des enfants (MELS, 2011). Le tableau 5 présente l'offre de ce service en fonction du niveau socioéconomique des écoles.

TABLEAU 5 Nombre et proportion d'écoles où des effectifs sont inscrits au service d'animation Passe-Partout, selon l'IMSE (2009-2010), en 2010-2011

IMSE	Nombre total d'écoles	Nombre d'écoles ayant des effectifs inscrits	Proportion d'écoles ayant des effectifs inscrits
1	130	6	**5%**
2	140	22	**16%**
3	149	29	**19%**
4	155	26	**17%**
5	167	44	**26%**
6	178	62	**35%**
7	194	61	**31%**
8	211	73	**35%**
9	227	81	**36%**
10	235	75	**32%**
TOTAL	**1 786**	**479**	**27%**

Sources : MELS, DGPRPS, DRSI, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 28 janvier 2011.
MELS, *Indices de défavorisation par école – 2010*.

13. En 2009-2010, 10 055 enfants étaient inscrits au service d'animation Passe-Partout selon la responsable du programme d'éducation préscolaire au MELS.

Au total, seulement 27 % des écoles comptent des enfants inscrits à Passe-Partout. On remarque peu de différences entre la proportion des écoles les plus défavorisées (niveaux 9 et 10) ayant des inscriptions à Passe-Partout et celle des écoles des niveaux 6, 7 et 8. Rappelons toutefois que plusieurs écoles de milieux défavorisés qui n'offrent pas Passe-Partout (à Montréal notamment) offrent la maternelle 4 ans à demi-temps.

1.2.4 LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE

Les services de garde en milieu scolaire assurent la prise en charge des enfants avant et après l'école, ainsi qu'à l'heure du dîner. Ils peuvent être fréquentés de façon régulière ou sporadique.

a) L'accès aux services de garde en milieu scolaire pour les enfants de la maternelle 5 ans

En 2010-2011, 48 % des enfants inscrits à la maternelle 5 ans fréquentaient régulièrement le service de garde scolaire[14]. Depuis les années 1980, le taux d'utilisation des services de garde scolaires pour l'ensemble des enfants a continuellement augmenté. De plus, le nombre de ces services a plus que triplé en vingt ans (Giguère et Desrosiers, 2010).

Même si leur nombre s'est accru, les services de garde n'existent pas encore dans toutes les écoles du Québec. En 2009-2010, on comptait 1 612 services de garde au Québec sur un total de 2 295 bâtiments d'écoles primaires et primaires-secondaires, ce qui correspond à 70 % de bâtiments d'écoles primaires et primaires-secondaires offrant la garde en milieu scolaire[15]. Certains établissements n'ont pas de service de garde scolaire sur les lieux, mais offrent l'accès à un service de garde situé dans un autre bâtiment. Le MELS estime que 409 bâtiments d'écoles, soit 17,8 % du total, n'offrent aucune possibilité aux élèves de fréquenter la garde scolaire[16]. En 2006, le Conseil a montré que la couronne des villes intermédiaires et les régions périphériques étaient moins bien pourvues en services de garde scolaires que les autres régions du Québec (CSE, 2006). Par exemple, hors des grandes villes de la région de la Chaudière-Appalaches, 50 écoles sur 101 n'offrent pas ce service (Conférence régionale des élus de Chaudière-Appalaches, 2009).

En l'absence d'un service de garde en milieu scolaire, des parents d'enfants de 5 ans tentent de se tourner vers les services de garde à l'enfance régis par le ministère de la Famille et des Aînés (CPE, garderie ou milieu familial), ainsi que la loi le prévoit. Le MFA ne verse toutefois alors au service de garde qu'une fraction de ce qu'il verse pour un enfant de 18 à 59 mois[17]. Comme l'enfant de 5 ans occupe une place même s'il n'est pas présent la journée entière, il est très désavantageux financièrement pour un établissement de l'accueillir, à moins d'arriver à partager cette place avec un enfant présent à des heures différentes. Ainsi, les parents d'enfants fréquentant une école qui n'offre pas de garde scolaire doivent faire face à différents problèmes liés à la recherche de services et d'un moyen de transport entre l'école et l'éventuelle ressource de garde. Pour pallier ces problèmes, des CPE, des organismes locaux ou des municipalités ont mis sur pied, dans certaines régions, des services de garde pour les enfants d'âge scolaire. Les normes existantes ne correspondent toutefois pas à la réalité de ces services, plaçant ceux-ci en difficile position même s'ils bénéficient d'une certaine « tolérance administrative ». Des organismes comme la Conférence régionale des élus (CRE) de Chaudière-Appalaches ont tenté, jusqu'ici sans succès, d'obtenir du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du ministère de la Famille et des Aînés des solutions permanentes à ce problème (CRE de Chaudière-Appalaches, 2009).

---

14. Calcul du CSE à partir de : MELS, DGPRPS, DRSI, Portail informationnel, système Charlemagne, données provisoires au 28 janvier 2011, données non montrées.
15. Données provenant du MELS, Bilan 5 du système Charlemagne pour l'année scolaire 2009-2010.
16. Selon le MELS, 5 % de l'effectif scolaire du Québec n'a pas accès à un service de garde scolaire.
17. En CPE, la subvention pour une place occupée par un enfant d'âge scolaire (place à contribution réduite scolaire ou PCRS) est de 2,37 $ par jour de classe, au lieu des 38,35 $ qui sont versés pour les enfants de 18 à 59 mois (MFA, 2011a).

Les services de garde en milieu scolaire font particulièrement défaut dans les milieux peu populeux, où les conseils d'établissement hésitent à en ouvrir si le nombre d'enfants inscrits s'annonce insuffisant. Les subventions par personne versées par le MELS et la contribution de 7 $ exigée des parents ne permettraient pas alors d'équilibrer le budget. Pour les petites écoles, il est aussi question de la qualité du service offert : quand on décide d'ouvrir un service de garde malgré des obstacles financiers, le matériel et les activités risquent d'être réduits à leur plus simple expression. En principe, les commissions scolaires pourraient avantager les petites écoles dans la distribution des subventions provenant du MELS, car elles ont l'obligation de tenir compte des besoins des différents services de garde. Cette obligation semble toutefois difficile à respecter, les plus grosses écoles dont le service de garde accuse un surplus souhaitant conserver cet argent pour améliorer leurs services. La notion même de surplus et de déficit est l'objet de dissensions entre le MELS et les commissions scolaires. De plus, en dehors des milieux urbains, certaines commissions scolaires comptent beaucoup de petites écoles et peu de grandes, rendant la redistribution encore plus improbable.

Pour aider les petites écoles à offrir un service de garde, le MELS modifiera les règles d'attribution des subventions à partir du début de l'année scolaire 2012-2013. En plus de l'allocation de base, une allocation additionnelle sera alors accordée aux services de garde qui comptent de 6 à 45 élèves inscrits de façon régulière. Le montant additionnel par enfant sera modulé en fonction du nombre d'enfants inscrits et de la nécessité de respecter le ratio de 1 adulte par 20 enfants. L'objectif de la nouvelle règle est de faciliter l'ouverture et le maintien de services de garde scolaires dans les petits milieux[18].

b) L'accès aux services de garde en milieu scolaire pour les enfants de la maternelle 4 ans

La maternelle 4 ans accueille en général les enfants seulement une demi-journée. Que se passe-t-il pendant l'autre moitié du temps? À Montréal, les écoles qui offrent la maternelle 4 ans offrent également des services de garde étendus. Les règles budgétaires du MELS stipulent que les enfants de 4 ans de l'île de Montréal qui fréquentent la maternelle 4 ans ont droit à des activités éducatives gratuites 11 heures 45 minutes par semaine pour compléter la demi-journée de classe. En 2011-2012, les commissions scolaires recevaient pour cela 1 362 $ par année d'allocation en sus de l'allocation de base pour chaque enfant de 4 ans inscrit à l'école. En dehors de Montréal, les enfants de 4 ans n'ont pas droit automatiquement à un service de garde scolaire complétant la demi-journée de classe. Les écoles reçoivent toutefois une allocation supplémentaire de 1 362 $ pour chaque enfant de 4 ans inscrit de façon régulière au *service de garde scolaire* (et non à l'école), ce qui les aide à offrir la demi-journée complémentaire à la classe. Encore faut-il, évidemment, qu'un service de garde existe, ce qui n'est pas le cas partout. Au total, alors que 46 % des enfants de 4 ans inscrits à l'école à Montréal sont inscrits de façon régulière à la garde scolaire, c'est le cas de seulement 10 % des enfants de l'extérieur de Montréal. De plus, la plupart des bâtiments scolaires de Montréal où sont inscrits des élèves de 4 ans ont, parmi ceux-ci, des élèves inscrits de façon régulière à la garde scolaire, ce qui est rarement le cas ailleurs au Québec (tableau 6). En 2010-2011, les services de garde en milieu scolaire du Québec comptaient un total de 1 609 enfants de 4 ans inscrits sur une base régulière, soit 29 % des enfants de 4 ans inscrits à l'école[19].

18. Règles budgétaires pour l'année scolaire 2012-2013 : commissions scolaires : fonctionnement, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=808.

19. Selon MELS, DGPRPS, DRSI, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 22 août 2011.

TABLEAU 6 Répartition des bâtiments scolaires[1] ayant des élèves de 4 ans inscrits à la maternelle selon qu'ils ont ou non des élèves inscrits de façon régulière à un service de garde en milieu scolaire et selon la région (année scolaire 2010-2011[2])

Bâtiments scolaires	Région		TOTAL
	Montréal	Hors de Montréal	
Ayant des élèves inscrits de façon régulière au service de garde scolaire	76	29	**105**
N'ayant pas d'élèves inscrits de façon régulière au service de garde scolaire	11	251	**262**
TOTAL	**87**	**280**	**367**

Source : Bilan 4 du système Charlemagne pour l'année scolaire 2010-2011.

1. Une école peut avoir plus d'un bâtiment scolaire.

2. Inscriptions au 30 septembre.

Les enfants de 4 ans ont droit à des services de garde offerts par le MFA (CPE, garderie ou milieu familial à 7 $). Donc, quand l'école ne donne pas accès à ses élèves de 4 ans à un service de garde scolaire, il arrive que ceux-ci fréquentent un service de garde subventionné par le ministère de la Famille et des Aînés pendant la demi-journée où ils ne sont pas en classe[20]. Des difficultés sont toutefois signalées sur ce plan. En plus de la gestion des déplacements entre les deux types de ressources, des problèmes occasionnés par des horaires journaliers et des calendriers distincts, l'accès même à des services régis par le MFA pour les enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans s'est resserré depuis quelque temps. En effet, le MFA a précisé aux services de garde sous sa responsabilité qu'un enfant qui fréquente la maternelle 4 ans donne droit à une subvention pour une demi-journée de garde seulement. Certains services de garde, refusant de voir leur subvention amputée, ont alors enjoint aux parents de choisir entre le service de garde à l'enfance ou la maternelle 4 ans.

c) L'accès à des services l'été pour les enfants de 4 et 5 ans qui fréquentent l'école

Les enfants de 4 ans ou moins inscrits dans un CPE peuvent fréquenter celui-ci toute l'année. La situation est différente pour les enfants de 4 ou 5 ans qui sont à la maternelle. Comment alors les enfants sont-ils pris en charge pendant les vacances scolaires? On sait que près des deux tiers des enfants de 6 ans dont les parents occupent un emploi sont gardés régulièrement l'été (Ducharme et Desrosiers, 2007). Nous n'avons pas d'information précise sur les difficultés éprouvées par les parents, mais certains rapports produits par les CRE de différentes régions nous permettent de croire que la garde estivale des enfants est un problème pour un bon nombre de parents.

Même si les commissions scolaires peuvent dispenser des services de garde en milieu scolaire l'été, aucune ne l'a fait au cours de l'été 2011. L'allocation de 70 $ par enfant[21] pour l'été entier accordée par le MELS serait nettement insuffisante pour favoriser le développement de tels services. Les parents ayant fait l'objet d'une enquête du Conseil régional de développement de l'île de Montréal apprécient, par ailleurs, que leur enfant change d'environnement l'été, que le mode d'intervention et les activités soient différents durant cette saison (Bergeron, 2003). Cependant, les activités offertes par les camps de jour ou les terrains de jeux des municipalités ne sont pas toujours adaptées aux besoins d'enfants de 4, 5 ou 6 ans. Le manque de formation et le jeune âge du personnel[22], en général des étudiants recrutés pour l'été, de même que les normes variables d'un milieu à l'autre suscitent des questionnements au regard de la sécurité des jeunes enfants (Association québécoise du loisir municipal, 2008). L'accessibilité financière des camps de jour est un autre problème important

20. Selon les services de garde qui ont transmis un rapport annuel au MFA, 3 602 enfants de 4 ans qui fréquentaient de tels services en mars 2009 fréquentaient aussi la maternelle 4 ans du réseau de l'éducation. Ce nombre semble très élevé compte tenu du fait que les enfants de la maternelle 4 ans à Montréal ont en général accès à des services éducatifs complémentaires pendant la demi-journée où ils ne sont pas en classe et qu'à l'extérieur de Montréal, un total de 2 845 enfants de 4 ans fréquentaient une classe de maternelle 4 ans en 2009-2010.

21. Selon l'information transmise par le MELS.

22. Des jeunes de 15 ans sont embauchés.

pour plusieurs familles (Bergeron, 2003). Enfin, on note parfois une discontinuité entre la période où sont offerts les camps de jour et le début des classes, forçant les parents à se débrouiller pour trouver une autre ressource de garde pour cette période.

1.2.5 LES CPE, LES GARDERIES ET LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

Environ 83 % des enfants de 4 ans sont gardés régulièrement soit de façon informelle chez un parent, chez la voisine ou par une gardienne à leur domicile ou, plus souvent, dans des services plus formels régis par le MFA : CPE, garderies à but lucratif ou services de garde en milieu familial (Gingras, Audet et Nanhou, 2011). Ces services régis doivent respecter un ensemble de normes concernant les lieux, le personnel et l'organisation. Ils doivent faire approuver leur programme éducatif et sont soumis à des inspections. Sauf un petit nombre de garderies, ils sont subventionnés et offrent des places à contribution réduite (PCR).

On estime à 49 531 le nombre d'enfants québécois de 4 ans qui fréquentaient les services de garde régis en 2009, à temps plein ou à temps partiel[23], ce qui correspond à un taux de fréquentation de 65,1 % (MFA, 2011c).

a) Des mesures pour favoriser l'accès aux services de garde régis

L'article 4 de la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance stipule que « tout enfant a le droit de recevoir, jusqu'à la fin de l'enseignement primaire, des services de garde éducatifs personnalisés de qualité ». Le législateur ajoute toutefois que « ce droit s'exerce en tenant compte de l'organisation et des ressources des prestataires de services de garde et des bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial agréés ainsi que du droit du prestataire de services d'accepter ou de refuser de recevoir un enfant, des règles relatives aux subventions et de la priorité donnée aux enfants de la naissance jusqu'à leur admission à l'éducation préscolaire ». L'accès aux services de garde régis et, à plus forte raison, l'accès aux services de garde à contribution réduite sont donc limités par les ressources que l'État accepte d'y investir.

L'accès aux services de garde à l'enfance, comme à la garde scolaire, n'est pas gratuit. À l'heure actuelle, 92 % des places des services de garde régis sont toutefois des places à contribution réduite[24]. Il en coûte aux parents 7 $ pour une journée de garde d'une durée maximale de 10 heures. Ce coût inclut un repas et deux collations. Les services sont accessibles à tous, mais des priorités peuvent être établies par les différents services de garde (par exemple, la priorité à la fratrie des enfants déjà inscrits ou aux enfants des employées, ou encore des places réservées pour les enfants faisant l'objet d'une recommandation du centre de santé et de services sociaux [CSSS]).

En plus de la création de places à contribution réduite, différentes mesures ont été prises pour rendre les services accessibles au plus grand nombre. Ainsi, les enfants de familles prestataires de l'aide sociale peuvent fréquenter gratuitement un service de garde jusqu'à concurrence de 23 heures et demie par semaine ou davantage selon la recommandation d'un intervenant social. De plus, en vertu d'une entente intersectorielle survenue en 2002, des CSSS et des services de garde peuvent signer un protocole d'entente par lequel le service de garde s'engage à réserver 5 % de ses places à des enfants en difficulté envoyés par le CSSS. L'enfant a alors une priorité d'accès et fréquente gratuitement le service de garde. En 2008, près de la moitié des CPE avaient signé des ententes, mais environ les deux tiers d'entre eux indiquaient ne pas pouvoir accueillir tous les enfants faisant l'objet d'une recommandation (Saint-Pierre et Moisan, 2008). Les établissements reçoivent aussi une subvention spéciale lorsqu'ils accueillent une certaine proportion d'enfants de milieux défavorisés ou quand ils intègrent des enfants à défis particuliers. Une autre allocation peut être versée pour payer les services d'une accompagnatrice pour un enfant lourdement handicapé.

23. L'analyse des rapports d'activités des services de garde indique toutefois que 88 % des enfants du Québec, tous âges confondus, étaient inscrits à temps plein (Écho Sondage, 2011).

24. Calculé à partir de MFA, 2011b.

Pour aider financièrement les parents qui font garder leurs enfants en raison du travail ou des études, il existe aussi des crédits d'impôt remboursables au Québec et au Canada. Au Québec, l'augmentation du crédit d'impôt en 2009 visait particulièrement les parents qui ne trouvaient pas de place à contribution réduite. Avec ce crédit d'impôt, le coût net d'une place au tarif de 25 $ par jour « est semblable à celui d'une place à contribution réduite, et ce, jusqu'à concurrence d'un revenu familial d'environ 125 000 $ » (MFA, 2011d). Quand les services sont donnés par une personne qui garde moins de six enfants, ils ne sont toutefois pas régis par l'État. Aucune norme ne s'applique alors et il semble même que le crédit d'impôt serve à acheter des services à des garderies illégales[25] parce que le ministère du Revenu, qui gère les crédits d'impôt, et le ministère de la Famille et des Aînés n'échangent aucune information (Association québécoise des CPE, 2010). Quand le crédit d'impôt facilite l'achat de services régis, il s'agit alors de services offerts essentiellement dans des garderies à but lucratif. La proportion de places non subventionnées en garderie à but lucratif s'est accrue de façon substantielle, en particulier depuis l'augmentation du crédit d'impôt[26].

b) L'évolution de l'offre de services de garde régis et l'impact économique des places à contribution réduite

Il importe de souligner la croissance importante du réseau de services de garde, qui a presque triplé depuis l'adoption en 1997 des dispositions de la politique familiale, donnant le coup d'envoi au développement de la garde éducative à contribution réduite. Le tableau 7 illustre l'évolution dans le temps de la proportion d'enfants des services de garde régis. Il permet de constater que l'offre de services de garde s'est grandement améliorée pour chaque groupe d'âge depuis 2002, sauf pour les enfants de moins de 1 an. Le taux de croissance a toutefois diminué considérablement à partir de 2004 et plus encore dans les dernières années, portant néanmoins le nombre de places sous permis à plus de 246 000 au 30 avril 2012 (MFA, 2012). On note aussi une augmentation de la proportion de places offertes en garderie à but lucratif au cours des dernières années, qui représente maintenant 25 % du total[27].

25. Une garderie est illégale si elle reçoit six enfants ou plus sans avoir de permis du MFA.

26. La proportion de places en garderie à but lucratif est passée de 1 à 8 % entre 2003 et 2011. En mars 2011, le nombre de ces places était plus de deux fois et demie ce qu'il était en mars 2009 (voir MFA, 2011b).

27. Calculé à partir de MFA, 2011b.

TABLEAU 7 Répartition et nombre d'enfants qui fréquentent les services de garde régis, selon leur âge[1], Québec, de mars 2002 à mars 2010

Âge	Estimation[2] révisée du pourcentage d'enfants québécois (moins de 5 ans seulement) en service de garde régi							
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Moins de 1 an	17,8	20,2	20,2	21,8	22,4	22,2	21,8	21,0
1 an	31,6	37,0	50,1	54,2	56,2	54,7	53,8	53,7
2 ans	43,7	50,4	54,1	57,3	59,2	60,0	59,7	58,3
3 ans	49,4	55,1	59,8	62,0	64,5	66,2	65,8	65,5
4 ans	49,8	54,4	58,1	60,8	62,4	63,9	64,6	64,6
TOTAL	**38,8**	**43,7**	**48,5**	**51,2**	**52,7**	**52,9**	**52,5**	**52,0**
	Nombre d'enfants en service de garde régi							
Moins de 1 an	12 895	14 630	14 920	16 358	17 349	18 114	18 518	18 409
1 an	23 060	27 105	36 780	40 480	42 612	42 582	44 293	45 995
2 ans	32 645	37 100	39 990	42 413	44 542	45 273	46 731	48 495
3 ans	37 545	41 390	44 330	46 221	48 067	49 733	49 976	51 805
4 ans	39 740	41 590	43 965	45 420	46 765	47 746	48 858	49 531
TOTAL	**145 885**	**161 815**	**179 985**	**190 892**	**199 335**	**203 448**	**208 376**	**214 235**

Source : Ministère de la Famille et des Aînés, analyse réalisée à partir des rapports d'activités soumis annuellement par les services de garde et diffusés dans les publications *Situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec (2002 à 2006)* et *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec (en 2007, 2008, 2009)* et de l'estimation de population dérivée au 1er avril à partir de ISQ, *Estimations de la population au 1er juillet*.

1. Âge au 30 septembre.

2. Estimation fondée sur le rapport entre le nombre d'enfants en service de garde et l'estimation de la population de cet âge à cette date. Cette dernière est dérivée des estimations de population de l'ISQ au 1er juillet de l'année *x-1* et de l'année *x*. Il est à noter que cette proportion ne tient pas compte du fait que l'enfant est inscrit à temps plein ou partiel, et cela, si l'on suppose qu'il n'y ait pas de doubles comptes d'un même enfant.

Du point de vue de l'offre de services d'éducation et d'accueil avant l'école obligatoire, le Québec se compare avantageusement aux autres provinces canadiennes. En 2004-2005, 72 % des enfants de moins de 6 ans du Québec dont la mère travaillait ou étudiait étaient pris en charge dans des services régis (services de garde à l'enfance ou maternelle), comparativement à seulement 42 % dans le reste du Canada (Cleveland et autres, 2008). Le Canada dans son ensemble arrive bon dernier, *ex æquo* avec l'Irlande, parmi 25 pays développés dans le classement des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants effectué par l'UNICEF pour 2008 (Beach et autres, 2009). L'annexe 1 reprend certaines données comparant le Québec et l'Ontario pour 2008 et montrant l'avance du Québec en matière de services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

Le Québec investit plus de deux milliards de dollars par année dans les services de garde à l'enfance. Des études ont démontré la « rentabilité » des investissements dans le secteur de la petite enfance (Centre for Spatial Economics, 2009; Kershaw et autres, 2009). Par exemple, 1 $ investi dans le Perry Preschool Project auprès d'enfants de 3 et 4 ans de milieux défavorisés aux États-Unis s'est traduit par 16 $ d'économies quand les sujets ont atteint l'âge de 40 ans (Schweinhart, 2004). L'instauration de la garde à contribution réduite a donné au Québec une longueur d'avance sur le reste du Canada en matière de participation des femmes à l'emploi (Baker, Gruber et Milligan, 2005). De plus, selon certaines études, les services de garde éducatifs à 7 $ sont rentables financièrement du point de vue de leur impact sur le travail des mères, des impôts et des taxes qui en découlent et des économies qu'ils génèrent en prestations sociales. En 2008, un gain net pour les gouvernements de près de 800 000 000 $ était attribuable à la garde à 7 $ (Fortin, Godbout et St-Cerny, 2011)[28].

28. Il faut cependant retenir qu'il n'y a pas consensus à ce sujet (voir Desrosiers, 2012).

c) L'accès aux services de garde régis pour les enfants de 4 ans

Nous avons vu que près des deux tiers des enfants de 4 ans au Québec fréquentent un service de garde régi et que presque la moitié de ces enfants sont en CPE (tableau 8).

TABLEAU 8 Extrapolation du nombre d'enfants accueillis en CPE, en garderie ou en milieu familial en mars 2009, selon leur âge au 30 septembre 2008

Groupe d'âge	Installations de CPE		Garderies		Milieu familial		TOTAL	
	Nombre d'enfants	%	Nombre d'enfants	%	Nombre d'enfants	%	Nombre d'enfants	%
Moins de 1 an	4 691	25,5	1 602	8,7	12 116	65,8	**18 409**	**8,5**
1 an	14 075	30,6	7 779	16,9	24 141	52,5	**45 995**	**21,2**
2 ans	17 701	36,5	9 338	19,3	21 456	44,2	**48 495**	**22,4**
3 ans	21 126	40,8	11 618	22,4	19 061	36,8	**51 805**	**23,9**
4 ans	23 446	47,3	12 158	24,5	13 927	28,1	**49 531**	**22,9**
5 ans ou plus	765	31,4	792	32,5	881	36,1	**2 438**	**1,1**
TOTAL	**81 804**	**37,8**	**43 287**	**20,0**	**91 582**	**42,3**	**216 673**	**100,0**

Source : Ministère de la Famille et des Aînés (2011). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec*, Québec, MFA.

Les services de garde actuellement disponibles permettent-ils de répondre aux besoins des parents? D'abord, il faut souligner que, parmi les quelque 18 % de parents qui ne font pas garder régulièrement leur enfant de 4 ans, la majorité énoncent comme motif qu'ils souhaitent rester à la maison avec celui-ci. Certains invoquent cependant le manque de places disponibles. De plus, pour 27 % des enfants de 4 ans qui restent à la maison, les parents indiquent qu'ils utiliseraient une place à contribution réduite de façon régulière s'ils en avaient la possibilité. Le nombre de places subventionnées a augmenté entre 2004 et 2009, mais l'effet de cette augmentation se ferait peu sentir à cause de l'augmentation parallèle du nombre d'enfants de 0 à 5 ans. Par ailleurs, les parents n'ont pas tous accès à la modalité de garde qu'ils préfèrent, soit la garde subventionnée en installation. Beaucoup d'enfants de 4 ans fréquentent la garde en milieu familial, alors qu'il s'agit de la modalité préférée de seulement 16 % des parents pour un enfant de cet âge (Gingras, Audet et Nanhou, 2011).

Les données précitées, de même que les manchettes répétées des journaux, nous rappellent régulièrement que des parents n'ont pas accès à une place subventionnée dans un service de garde ou au type de service qu'ils préfèrent. Chiffrer précisément les besoins est toutefois difficile. Ni l'enquête de l'ISQ, ni les listes d'attente qui comptent d'innombrables doublons, ni les guichets régionaux, où seulement une fraction des services de garde sont inscrits[29], ne permettent de le faire. Ainsi que le rapportent les médias, l'opposition officielle croit qu'il manque de 60 000 à 70 000 places pour tous les enfants de moins de 5 ans. En 2011, l'Association québécoise des CPE (AQCPE) estimait, pour sa part, à environ 50 000 le nombre de places manquantes[30].

Notons que le manque de places dans les services de garde semble surtout criant pour les enfants de moins de 18 mois. En ce qui concerne les enfants de 4 ans, des intervenantes du domaine des services de garde estiment que la pénurie de places s'est beaucoup résorbée au cours des dernières années. Si certaines régions connaissent encore un déficit, dans d'autres, des services de garde auraient même du mal à trouver preneur pour des places offertes aux enfants de 4 ans.

29. Selon un reportage de Radio-Canada diffusé dans le cadre de l'émission *L'après-midi porte conseil* le 11 février 2011, 35 % pour l'ensemble du Québec et 20 % pour Montréal. Le directeur général de l'Association québécoise des CPE déclarait, quant à lui, à l'émission *Désautels* de Radio-Canada le 4 mars 2011, que 70 % des CPE sont inscrits aux guichets régionaux contre seulement 5 % des garderies.

30. Déclaration faite par Jean Robitaille, directeur général de l'AQCPE, à l'émission *Désautels* le 4 mars 2011.

d) L'importance des services de garde éducatifs pour les enfants de milieux défavorisés et l'accès à ces services au Québec

Selon les trois rapports canadiens Early Years Study (McCain et Mustard, 1999; McCain, Mustard et Shanker, 2007; McCain, Mustard et McCuaig, 2011), la capacité d'apprendre d'un enfant qui entre à l'école dépend largement des connexions du cerveau qui se sont établies au cours des années précédentes grâce à un environnement favorable. Or, tous les enfants ne bénéficient pas d'un tel environnement. À la maternelle, les enfants canadiens qui vivent dans des familles à faible revenu courent plus du double des risques d'être vulnérables dans l'un ou l'autre domaine de développement (Janus et Duku, 2007). L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ELDEQ) et des études menées ailleurs montrent que les enfants de familles à faible revenu et les enfants dont la mère est peu scolarisée ont des scores plus faibles sur le plan du développement cognitif et langagier (Statistique Canada, 2006; Lemelin et Boivin, 2007; Becker, 2011). Ce ne serait pas tant le revenu actuel du ménage qui aurait une influence sur les résultats scolaires que le revenu « permanent », celui qui a été le lot de la famille pendant une longue période (Hoddinott, Lethbridge et Phipps, 2002). En fait, le revenu et la scolarité des parents auraient une incidence sur le développement cognitif du jeune enfant, qui à son tour influencerait la réussite au primaire (Hoddinott, Lethbridge et Phipps, 2002; Lemelin et Boivin, 2007).

Comment l'influence des variables socioéconomiques sur le développement s'exerce-t-elle? Le manque de ressources financières empêcherait les familles pauvres d'accéder à des activités et à du matériel éducatifs qui peuvent stimuler le développement des jeunes enfants. Les habitudes culturelles, comme la lecture ou l'écriture, seraient moins fréquentes et valorisées en milieu défavorisé, et les enfants auraient moins de modèles adultes pour les inciter à s'intéresser à la lecture (Lefebvre, 2009). L'écart entre la culture première dans certains milieux et la culture scolaire est aussi pointé du doigt, de même que la réponse inappropriée aux besoins des quelque 40 % d'adultes canadiens qui n'ont pas les aptitudes nécessaires en matière de littératie et qui, dans bien des cas, sont aussi des parents (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009).

Toutes ces données soulignent l'importance de l'accès à des services éducatifs avant le début de l'école obligatoire, en particulier pour les enfants de milieux défavorisés. Pourtant, on entend souvent dire que les enfants de familles pauvres et les enfants de parents immigrants fréquentent moins les services de garde éducatifs que les autres, alors qu'ils pourraient en tirer particulièrement bénéfice. Qu'en est-il exactement? Deux sources principales de données québécoises peuvent apporter des parties de réponses à cette question : l'ELDEQ et l'Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde (EUSG).

Tant les données de l'ELDEQ que celles de l'EUSG montrent que les parents qui utilisent des services de garde de tous types, régis ou non par l'État, sont plus favorisés sur le plan socioéconomique (revenu et scolarité plus élevés, notamment) que ceux qui n'en utilisent pas (Japel, Tremblay et Côté, 2005; Gingras, Audet et Nanhou, 2011). L'EUSG montre aussi que les familles où aucun parent ne travaille ni n'étudie et celles où les parents sont nés hors du Canada sont moins susceptibles de faire garder leurs enfants de façon régulière.

Les parents de milieux défavorisés invoquent davantage que les autres le choix de rester avec leur enfant à la maison comme motif du non-recours à la garde. Ils mentionnent aussi plus souvent le manque de places disponibles (Bigras, Gingras et Guay, 2011). D'autres facteurs encore peu documentés pourraient aussi expliquer qu'ils fassent moins garder leurs enfants, comme la méconnaissance de l'apport positif d'un service de garde pour l'enfant ou la crainte d'être jugé ou d'être l'objet de discrimination dans le service. Certaines intervenantes estiment aussi que les parents de milieux défavorisés qui sont sans emploi préfèrent parfois des services éducatifs informels que leur enfant peut fréquenter occasionnellement et qui offrent aussi des activités aux parents. Ajoutons la question de l'accessibilité géographique. À Montréal, par exemple, le nombre de places dans les services de garde régis est en général proportionnellement moins élevé dans les quartiers moins favorisés que dans les secteurs mieux nantis. Des intervenantes rapportent

également que des milieux défavorisés comptent parfois peu de services de garde en milieu familial qui arrivent à satisfaire aux normes de qualité et de sécurité du MFA.

Outre le recours à la garde d'enfants, l'utilisation des places à contribution réduite par les parents qui font garder leurs enfants en raison du travail ou des études varie, elle aussi, en fonction de certaines caractéristiques sociales. Ainsi, les familles où les deux parents sont nés à l'extérieur du Canada utilisent davantage les places à contribution réduite que les autres. Les parents moins scolarisés et les parents à faible revenu sont, quant à eux, moins nombreux à utiliser les places à contribution réduite que les plus scolarisés ou les plus riches (Gingras, Audet et Nanhou, 2011)[31, 32].

1.3 CE QUE LE CONSEIL RETIENT SUR L'ACCÈS DES ENFANTS DE 4 ET 5 ANS À DES SERVICES D'ÉDUCATION ET D' ACCUEIL

- Des changements importants sont survenus à la fin des années 1990 dans l'offre et l'organisation des services éducatifs aux jeunes enfants. La maternelle 5 ans a été offerte à temps plein. Un nouveau ministère de la Famille et de l'Enfance (dorénavant le ministère de la Famille et des Aînés) a été créé, et des centres de la petite enfance ont été mis sur pied pour desservir, avec les garderies à but lucratif existantes, l'ensemble des enfants de 0 à 5 ans. La contribution réduite à 5 $ par jour (aujourd'hui 7 $), incluant un repas et deux collations, a été instaurée dans les services de garde à l'enfance. Les services de garde en milieu scolaire offrent aussi des places à contribution réduite (sans repas ni collation). Les maternelles 4 ans en place ont été maintenues, mais la croissance des services aux enfants de 4 ans allait se faire dorénavant en CPE.
- Aujourd'hui, 98 % des enfants fréquentent la maternelle 5 ans.
- Une proportion de 65 % des enfants de 4 ans fréquentent un service de garde à l'enfance régi par l'État (dont presque la moitié sont en CPE) et près de 8 % sont inscrits à la maternelle 4 ans. Certains enfants fréquentent à la fois un service de garde régi et la maternelle, mais nous ignorons leur nombre. Nous pouvons donc seulement affirmer que la proportion de ceux qui fréquentent un service de garde régi ou la maternelle est inférieure à 73 %.
- La maternelle 4 ans à demi-temps est réservée aux enfants handicapés et à ceux de milieux défavorisés, et plus de la moitié de tous les enfants qui la fréquentent sont concentrés à Montréal. Les écoles qui offrent la maternelle 4 ans sont les mêmes qu'en 1997. Or, à cette époque, les écoles de milieux défavorisés n'offraient pas toutes la maternelle 4 ans. La carte de la pauvreté s'est de plus modifiée depuis ce temps. Les écoles qui offrent aujourd'hui la maternelle 4 ans représentent une proportion limitée de l'ensemble des écoles situées en milieu défavorisé. À l'inverse, certaines écoles qui sont maintenant dans des milieux non défavorisés ont encore des classes de maternelle 4 ans.
- Environ 13 % des enfants de 4 ans sont inscrits au service d'animation Passe-Partout avec leurs parents. Ce programme a pour objectif de soutenir les compétences des parents d'enfants de 4 ans qui entreront à la maternelle l'année suivante et de favoriser le développement de l'enfant et la préparation à l'école. Un minimum de seize rencontres sont offertes aux enfants et au moins huit, aux parents. Initialement destiné aux familles défavorisées, le programme Passe-Partout n'existe pas partout. La pénétration et l'intensité de l'intervention de Passe-Partout sont donc limitées.
- Les parents à faible revenu recourent moins que les autres à des services de garde. De plus, quand ils font garder leurs enfants en raison du travail ou des études, ils utilisent moins souvent une place à contribution réduite que les mieux nantis. Des facteurs comme le désir de

31. Notons que plus le revenu augmente, plus le recours aux PCR augmente aussi, sauf pour la catégorie de revenu la plus élevée (140 000 $ ou plus).

32. Étonnamment, une analyse de la répartition des enfants gardés en raison du travail ou des études ne montre pas de différence de recours aux PCR en fonction du milieu socioéconomique où réside l'enfant (Bigras, Gingras et Guay, 2011).

s'occuper de ses enfants ou la méconnaissance des effets positifs d'un service de garde de qualité peuvent expliquer en partie ce phénomène, mais l'accessibilité des services est aussi un facteur. Ainsi, à Montréal, les quartiers défavorisés sont en général moins bien pourvus en places dans des services de garde régis que les secteurs mieux nantis.

- Les enfants de 4 ou 5 ans qui fréquentent l'école n'ont pas tous accès à un service de garde en milieu scolaire en dehors des heures de classe. Environ un bâtiment scolaire sur cinq ne donne accès à aucun service de garde scolaire. L'absence de service de garde scolaire semble plus marquée dans les milieux peu populeux. Par ailleurs, quand un service de garde scolaire existe, il n'offre pas nécessairement la garde d'une demi-journée en complément de la demi-journée de classe pour les élèves de 4 ans. À l'extérieur de Montréal, seulement 10 % des enfants de 4 ans inscrits à l'école fréquentent régulièrement la garde scolaire (46 % à Montréal).
- En l'absence d'un service de garde en milieu scolaire, les parents cherchent souvent à se tourner vers les services de garde à l'enfance pour accueillir leur enfant de 4 ou 5 ans en dehors des heures de classe. L'accès à ces services est toutefois difficile et les ressources mises en place par les communautés pour suppléer à cette lacune ne correspondent pas aux normes existantes, ce qui les place en difficile position.

CHAPITRE 2

QUALITÉ DES SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Le chapitre précédent traitait de l'accès des enfants de 4 et 5 ans du Québec à des services d'éducation et d'accueil. Cet accès est important, car plusieurs recherches montrent que la *fréquentation* des services éducatifs avant l'entrée au primaire favorise le développement des enfants, notamment en milieu défavorisé (Becker, 2011; OCDE, 2011b; Geoffroy et autres, 2010). D'autres travaux ne montrent pas d'effets et certains relèvent même des effets négatifs (par exemple, National Institute of Child Health and Human Development, 2003 ou Vandell, 2007).

Concernant la durée, la majorité des recherches menées en maternelle ailleurs montrent les avantages de la fréquentation à temps plein plutôt qu'à temps partiel (Cleveland et autres, 2006). Au Québec, six projets-pilotes de maternelle 4 ans à temps plein devraient démarrer à l'automne 2012 et permettre d'évaluer, jusqu'à la fin du premier cycle du primaire, les effets de la fréquentation à temps plein[33]. Pour l'instant, la seule étude québécoise d'envergure sur le sujet ne montre aucun impact de l'intensité de la fréquentation scolaire (temps plein ou temps partiel) de la maternelle 4 ou 5 ans pour les enfants de milieux défavorisés. Pour expliquer ce résultat, les chercheurs émettent l'hypothèse que les enfants qui fréquentent l'école à temps partiel seulement bénéficient, le reste du temps, d'activités éducatives qui favorisent autant leur développement que la fréquentation scolaire (Lapointe et Pagani, 2006). Bref, le fait de fréquenter un service ou l'intensité de la fréquentation ne suffisent pas à faire la différence en matière de développement de l'enfant. C'est la qualité qui est déterminante.

2.1 RECHERCHES SUR LA QUALITÉ DES SERVICES

Les chercheurs font consensus sur l'influence qu'exerce la *qualité* du service éducatif fréquenté sur le développement de l'enfant et sur le fait que les enfants de milieux défavorisés peuvent particulièrement bénéficier de services de qualité (Côté, Mongeau et Xu, 2010; Giguère et Desrosiers, 2010; Cleveland et autres, 2006). Des travaux récents montrent aussi l'absence de seuil au-delà duquel l'augmentation de la qualité n'aurait plus d'incidence sur le développement des enfants (Burchinal et autres, 2010).

Mais qu'entend-on exactement par *qualité*? Les études cherchent généralement à rendre compte de la qualité globale de l'expérience quotidienne du jeune enfant en évaluant diverses dimensions qui sont considérées comme constitutives de cette qualité. Plusieurs chercheurs traitent de deux grandes dimensions : 1) la qualité structurelle, dont les indicateurs sont, par exemple, le rapport entre le nombre d'adultes et le nombre d'enfants, communément appelé *ratio*, la taille du groupe, la formation du personnel, l'aménagement de l'espace, le matériel et la présence d'un programme éducatif. Ces indicateurs sont souvent visés par la réglementation et sont relativement statiques; 2) la qualité des processus, qui renvoie directement à l'expérience des enfants avec les personnes ou les objets et qui compte des indicateurs « dynamiques » comme la qualité des interactions dans les routines ou les soins, la variation des activités ou le rôle de l'adulte pour soutenir le jeu. La qualité structurelle est souvent vue comme une condition nécessaire mais non suffisante pour assurer la qualité des processus (Pianta et autres, 2009; Bigras et Japel, 2007).

Au Québec, deux études montrent que la qualité d'ensemble des services de garde à l'enfance est passable et doit être améliorée à plusieurs égards[34]. Par exemple, l'enquête *Grandir en qualité* relève des faiblesses au chapitre de l'hygiène, du matériel pour favoriser le développement psychomoteur, du soutien aux initiatives de l'enfant, de l'intervention auprès d'enfants ayant des comportements perturbateurs et de la rétroaction donnée à l'enfant (Drouin et autres, 2004). La qualité est toutefois supérieure dans les milieux de garde régis que dans les milieux non régis, selon l'enquête menée dans le cadre de l'ELDEQ et portant, comme *Grandir en qualité*, sur la qualité des lieux, des activités et des interactions (Japel, Tremblay et Côté, 2005). La qualité est plus élevée dans les CPE que dans les garderies à but lucratif (Drouin et autres, 2004; Japel, Tremblay et Côté, 2005). On note de plus que les plaintes à l'endroit des garderies à but lucratif représentent

33. Une classe de maternelle 4 ans à temps plein est déjà à l'essai à l'école Saint-Zotique de Montréal. On y suit le progrès des élèves, mais l'absence d'un groupe contrôle vient limiter la portée de l'évaluation.

34. Dans son rapport de 2011, le Vérificateur général du Québec reproche d'ailleurs au MFA de ne pas appliquer suffisamment de mesures de contrôle de la qualité.

77 % de l'ensemble des plaintes déposées contre des services de garde en installation (garderies et CPE) entre avril et décembre 2011, alors que les garderies offrent seulement 44 % des places en installation[35]. Les garderies à but lucratif et les garderies en milieu familial fréquentées par les enfants défavorisés offrent une qualité moindre que les milieux de garde du même type utilisés par les enfants favorisés. La qualité offerte en CPE est par contre la même, quel que soit le milieu socioéconomique (Japel, Tremblay et Côté, 2005).

En ce qui concerne la qualité à la maternelle ou dans les services de garde en milieu scolaire, quelques études québécoises ont porté sur de petits échantillons[36]. Une enquête plus vaste sur la qualité de la garde en milieu scolaire a été menée dans le cadre de l'ELDEQ, mais ses résultats n'ont pas encore été publiés.

2.2 FACTEURS ASSOCIÉS À LA QUALITÉ : L'IMPORTANCE DU RATIO ET DE LA TAILLE DU GROUPE AINSI QUE DE LA FORMATION DU PERSONNEL

La recherche au Québec et en Amérique du Nord a mis au jour plusieurs facteurs associés à la qualité (ou caractéristiques structurelles de la qualité) des services de garde ou de l'éducation préscolaire. Une meilleure rémunération du personnel, un statut d'organisme sans but lucratif, la formation postsecondaire du ou de la gestionnaire, un climat organisationnel positif, la satisfaction du personnel concernant le soutien des collègues et la stabilité du personnel seraient notamment associés à des services de plus grande qualité (Friendly, Doherty et Beach, 2006). Trois facteurs-clés sont cependant réputés avoir une influence particulièrement importante sur la qualité tant dans les services de garde qu'à la maternelle : le ratio et la taille du groupe, deux variables qui mesurent souvent la même chose[37], et la formation du personnel, ces trois éléments constituant le « triangle de fer » de la qualité structurelle (Cleveland et autres, 2006).

2.2.1 LE RATIO OU LA TAILLE DU GROUPE ET LA FORMATION DU PERSONNEL DANS DIFFÉRENTS TYPES DE SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DES ENFANTS DE 4 ET 5 ANS AU QUÉBEC

Au Québec, en CPE et en garderie, le nombre maximum d'enfants de 4 ans par éducatrice est de 10. En milieu familial, le maximum est de 6 enfants de 0 à 5 ans par adulte ou de 9 enfants si la responsable est accompagnée d'une assistante[38].

À la maternelle 4 ans, le nombre maximum d'enfants par adulte est de 18; à la maternelle 5 ans, il est de 20[39]. Dans les services de garde en milieu scolaire, le maximum est de 20 enfants par adulte. Dans les services de dîner, administrativement distincts du service de garde en milieu scolaire, le ratio varie énormément[40] et de grands nombres d'enfants peuvent être regroupés.

Au chapitre de la formation du personnel, les exigences varient selon les types de services de garde. En CPE, 2 membres du personnel de garde sur 3 doivent être qualifiés, c'est-à-dire être titulaires

35. Calculé à partir des tableaux *Nombre de services de garde et de places sous permis. État de situation au 31 décembre 2011* et *Plaintes reçues. Types de services de garde*, publiés sur le site du ministère de la Famille et des Aînés. Notons que la catégorie la plus nombreuse de plaintes à l'endroit des garderies à but lucratif concerne la santé et la sécurité des enfants.

36. Mentionnons notamment les travaux précurseurs de Madeleine Baillargeon et de son équipe, qui, à la fin des années 1980 et dans les années 1990, se sont intéressées à la qualité en garderie, à la maternelle et dans les services de garde en milieu scolaire.

37. Dans les études empiriques, l'influence du ratio n'est discernable de celle de la taille du groupe que lorsque plus d'un adulte intervient auprès d'un groupe d'enfants. Or, dans les services de garde à l'enfance et les écoles du Québec, on trouve très souvent un seul adulte par groupe.

38. Le MFA offre aux services de garde de l'aide financière pour l'intégration d'enfants handicapés. Cette allocation est souvent utilisée pour réduire le ratio du groupe. Une mesure exceptionnelle permet aussi l'embauche d'une personne pour accompagner les enfants qui ont d'importants besoins.

39. Dans les classes spécialisées pour enfants handicapés, ce ratio est toutefois plus faible. De même, un enfant handicapé intégré en classe ordinaire de maternelle 5 ans compte pour un, deux ou trois élèves dans le ratio, tout dépendant du type de handicap.

40. Dans son avis de 2006, le Conseil évoquait des ratios de 1 sur 35 à 1 sur 60.

d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en techniques d'éducation à l'enfance ou de l'équivalent. La même exigence s'applique aux garderies depuis 2011. En 2009, 79 % du personnel éducateur de l'ensemble des CPE était qualifié, contre 60 % dans les garderies (Écho Sondage, 2011). La formation exigée des responsables de services de garde en milieu familial, qui ont le statut de travailleuses autonomes, est, quant à elle, limitée à 45 heures. La responsable doit aussi suivre annuellement 6 heures de perfectionnement.

Pour enseigner à la maternelle 4 ou 5 ans, le diplôme requis est le baccalauréat de 4 ans en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Selon l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), les universités offriraient trop peu de cours spécifiques du préscolaire (de 0 à 4). Dans le reste des cours, où en principe les contenus relatifs au préscolaire et au primaire devraient être intégrés, on ne tiendrait pas suffisamment compte du préscolaire. La formation pratique serait également insuffisante, notamment à cause du manque de reconnaissance de l'éducation préscolaire dans les facultés d'éducation et du petit nombre de classes préscolaires acceptant les stagiaires (Beauséjour et autres, 2004). Un examen sommaire effectué par le Conseil en 2010[41] révèle, quant à lui, que le terme *préscolaire* apparaît dans le titre ou la description de 4 à 20 cours des programmes de différentes universités. Il semble qu'au début des années 2000, les provinces du Centre et de l'Ouest du Canada reconnaissaient davantage que le Québec la spécificité de l'intervention auprès des jeunes enfants (préscolaire et premier cycle du primaire) (Larose et autres, 2001).

Quant aux exigences nécessaires pour travailler dans un service de garde en milieu scolaire, elles sont en voie d'être rehaussées. Une nouvelle formation de 390 heures a commencé à être donnée et mène à une attestation d'études professionnelles (AEP) au secondaire dans le domaine de la garde scolaire. L'AEP sera obligatoire en 2013, en plus du diplôme de cinquième secondaire et du cours de secourisme. Il s'agit d'une amélioration par rapport aux exigences antérieures (cours de secourisme et diplôme de cinquième secondaire seulement), que le Conseil, en 2006, avait demandé de remplacer par une formation de niveau postsecondaire directement ou indirectement liée à la fonction. L'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ) estime toutefois que le changement ne va pas assez loin : elle aurait souhaité qu'une formation collégiale soit exigée, à l'instar de ce qui a cours dans les CPE. Pour l'Association, la difficulté du service de garde scolaire à être reconnu comme un partenaire à part entière par le personnel enseignant et à jouer son rôle dans la mission éducative de l'école tient notamment à la formation insuffisante du personnel[42].

Le tableau 9 présente le ratio (nombre d'enfants par adulte) et les exigences de formation pour le personnel qui caractérisent les différents milieux éducatifs.

41. Portant sur neuf programmes de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire offerts dans six universités francophones et deux universités anglophones du Québec.

42. Présentation de M[me] Céline Hardy, directrice générale de l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec, à la CEPEP le 25 novembre 2010.

TABLEAU 9 Nombre d'enfants par adulte et formation du personnel éducateur dans différents types de services d'éducation et d'accueil des enfants de 4 et 5 ans

Type de service	Nombre d'enfants par adulte	Exigences de formation
Maternelle 5 ans	20	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ou l'équivalent
Maternelle 4 ans	18	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ou l'équivalent
CPE (4 ans)	10	DEC en techniques d'éducation à l'enfance ou l'équivalent (exigé pour 2 éducatrices sur 3)
Garderie à but lucratif (4 ans)	10	DEC en techniques d'éducation à l'enfance ou l'équivalent (exigé pour 2 éducatrices sur 3 depuis juillet 2011)
Service de garde en milieu familial	6[1]	45 heures + 6 heures par année
Service de garde en milieu scolaire	20	À compter de 2013, AEP en éducation en service de garde en milieu scolaire et diplôme de cinquième secondaire

1. Le nombre maximum d'enfants est de neuf. Quand sept, huit ou neuf enfants sont présents, le nombre d'adultes est alors de deux.

2.2.2 LIENS ENTRE LE RATIO, LA TAILLE DU GROUPE ET LA FORMATION DU PERSONNEL, D'UNE PART, ET LA QUALITÉ DES SERVICES ÉDUCATIFS, D'AUTRE PART

Dans les études sur les services de garde, le ratio apparaît en général comme un facteur prédicteur important de la qualité de l'expérience éducative du jeune enfant (Japel, Tremblay et Côté, 2005; Japel, 2008; Giguère et Desrosiers, 2010). Dans le secteur de l'éducation, deux analyses récentes (Bascia, 2010; Lapointe et autres, 2008) faisant le point sur la recherche à divers niveaux d'enseignement dégagent aussi un certain consensus voulant que « la réduction de l'effectif des classes confère une légère, mais utile, amélioration des résultats pendant les premières années scolaires » (Bascia, 2010). Ce n'est toutefois pas tant l'influence isolée du ratio qui se ferait sentir. En fait, le ratio se conjuguerait de façon souvent inextricable avec d'autres facteurs, comme la taille du groupe et la formation du personnel, pour constituer la base structurelle de la qualité (Friendly, Ferns et Prabhu, 2009).

Le ratio aurait une influence sur la qualité dans la mesure où il permet d'intervenir mieux auprès des enfants. Ainsi, dans des classes moins nombreuses, les enseignantes peuvent intervenir plus fréquemment de façon individuelle et utiliser un plus grand nombre de stratégies pédagogiques. Les élèves apprennent davantage, se montrent plus engagés et sont moins perturbateurs. La réduction de l'effectif, pour être efficace, doit s'accompagner d'actions sur d'autres facteurs, comme les façons qu'ont les enseignantes de travailler avec les élèves, le curriculum ou l'utilisation par les enseignantes de nouvelles stratégies pédagogiques (Bascia, 2010).

Ces constats convergent avec ceux de Lapointe et autres (2008) qui montrent que la réduction de la taille des classes a en général des retombées éducatives intéressantes, telles qu'un enseignement plus individualisé et une meilleure rétroaction, un temps moindre consacré à la discipline, un meilleur développement personnel et social des élèves ainsi que de meilleurs rapports de l'enseignante avec les parents. Les résultats concernant les effets sur la performance scolaire sont plus contradictoires, mais ces effets semblent plus significatifs quand le nombre d'élèves est inférieur à vingt et quand il s'agit de classes de la maternelle à la troisième année plutôt que d'échelons plus élevés.

En ce qui concerne la formation et malgré quelques résultats discordants, la plupart des chercheurs s'entendent sur le lien entre la formation du personnel éducateur des services de garde et la qualité de ces services. Des travaux montrent que « la qualité de la relation que les éducatrices établissent avec les enfants est fortement reliée aux compétences professionnelles que possèdent ces dernières pour offrir aux enfants un environnement sécuritaire, sain, stimulant et éducatif. Il existe un large

consensus parmi les spécialistes à ce sujet; le fait que les éducatrices possèdent un diplôme d'études postsecondaires en services éducatifs et de garde à l'enfance est fortement associé à la qualité d'un milieu de garde ainsi qu'au développement cognitif et social des enfants » (Japel, Tremblay et Côté, 2005, p. 35).

Les études sur la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire sont plus rares, mais des lacunes dans la fréquence et la variété des activités éducatives proposées seraient liées à la formation du personnel et à son développement professionnel (Japel, à paraître, cité dans Giguère et Desrosiers, 2010).

Un niveau élevé d'éducation et une formation spécialisée en ce qui concerne la petite enfance seraient à promouvoir. Des études américaines sur le préscolaire font le lien entre le diplôme universitaire et la qualité. D'autres soulignent l'importance d'une formation spécialisée. Mais le cumul des deux caractéristiques aurait des effets encore plus importants sur les enfants (Bueno, Darling-Hammond et Gonzales, 2010; Barnett, 2004).

2.3 QUALITÉ ÉDUCATIVE, PROGRAMMES ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Plusieurs experts des services aux jeunes enfants estiment que la présence d'un programme éducatif favorise la qualité éducative (Friendly, Doherty et Beach, 2006). En fait, les programmes éducatifs sont des cadres normatifs qui véhiculent une certaine conception de la qualité, de ce qu'est un « bon » développement pour l'enfant ou une « bonne » intervention éducative, en mettant en avant des principes et une approche pédagogiques. Les programmes éducatifs ne sont pas neutres, universels ou immuables; ils sont influencés par la culture et empreints de valeurs, et peuvent se transformer au fil du temps, comme le rôle qu'on attribue au préscolaire dans la société ou comme le concept même de qualité (Dahlberg, Moss et Pence, 1999).

2.3.1 LE RÔLE DU PRÉSCOLAIRE ET LES PROGRAMMES ÉDUCATIFS AU QUÉBEC

Nous avons vu qu'historiquement, les premiers services de garde étaient rares et conçus essentiellement pour rendre possible le travail des mères à l'extérieur du foyer. Les premières maternelles avaient, quant à elles, pour objectif de réunir les enfants pour qu'ils s'amusent ensemble et qu'ils apprennent à vivre en groupe et à respecter des règles en vue de la première année. Ces missions ont changé au fil du temps, comme la société et la famille. Les femmes ont pris leur place dans la vie publique, les deux parents, ou le parent seul, travaillent en général à l'extérieur du foyer et la taille des familles a diminué. Les services de garde à l'enfance se sont multipliés et se sont vu attribuer, en plus de la mission de faciliter la conciliation travail-famille, celle de favoriser le développement des jeunes enfants et l'égalité des chances. La maternelle n'est plus le premier milieu fréquenté par le jeune enfant et son rôle ne se limite plus à la socialisation. On vise, là aussi, à favoriser le développement global.

On comprend de plus en plus que différentes habiletés et compétences interreliées sont importantes pour assurer le bien-être et le développement équilibré des enfants, ainsi que leur réussite à l'école et dans la vie. À l'âge de 4 ou 5 ans, certains enfants sont en bonne santé, ont des relations affectives qui leur ont permis de construire leur confiance en eux, ont été sensibilisés au plaisir de la lecture, ont voyagé et ont vécu quantité d'expériences stimulantes. D'autres doivent faire face à des difficultés : l'intégration dans une société à la langue et à la culture différentes, la pauvreté de la famille, la maladie ou les retards d'apprentissage, le manque de stimulation sont autant de conditions qui peuvent avoir une influence sur le bien-être et le développement des enfants. Beaucoup d'enfants ont des forces importantes dans certains domaines, mais éprouvent des difficultés dans d'autres : les profils sont multiples et les services éducatifs aux jeunes enfants doivent composer avec une diversité des besoins.

Allant de pair avec les changements sociaux et la conception du rôle des services préscolaires, les programmes éducatifs se sont modifiés. En 1987, le CSE insistait pour que le programme du préscolaire accorde plus d'attention au développement cognitif des enfants et à la préparation à l'école, et non seulement à la socialisation (CSE, 1987). En 1996, dans le cadre de son avis sur les services éducatifs à la petite enfance, il soulignait la pertinence d'une approche globale du développement des jeunes enfants et l'unanimité des intervenantes des services de garde et du secteur de l'éducation sur cette question (CSE, 1996). Le premier programme des services de garde à l'enfance adopté en 1997 et sa mise à jour en 2007, de même que le programme d'éducation préscolaire publié en 2001 comme l'un des chapitres du Programme de formation de l'école québécoise, s'inscrivent dans cette approche.

Le vocabulaire utilisé marque l'orientation du programme d'éducation préscolaire : un programme d'éducation et non un programme d'enseignement. Le programme traite de compétences et de savoirs essentiels (stratégies et connaissances se rapportant aux domaines du développement), mais il vise d'abord et avant tout le développement global : l'enfant se développe dans différents domaines (socioaffectif, physique et moteur, cognitif, langagier, etc.) qui s'influencent mutuellement et qui sont tous importants pour l'équilibre et le bien-être. Par exemple, la capacité de l'enfant à résoudre des conflits est liée à son développement social et affectif, mais aussi à son développement cognitif et langagier. L'éveil à l'écrit de l'enfant dépend en partie de son développement langagier, mais aussi du développement de sa motricité fine, par exemple de sa capacité à utiliser un crayon.

Le programme d'éducation préscolaire entend promouvoir six compétences principales chez l'enfant : agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur; affirmer sa personnalité; interagir de façon harmonieuse avec les autres; communiquer en utilisant les ressources de la langue; construire sa compréhension du monde; mener à terme une activité ou un projet. Chaque compétence est assortie d'attentes qui devraient être satisfaites à la fin du préscolaire. Parce qu'apprendre et agir sont indissociables chez l'enfant, l'expérimentation et le jeu sont les moyens par excellence de développer ces compétences.

Ce programme précise que le mandat de l'éducation préscolaire est de :

> faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie (ministère de l'Éducation, 2001 p. 52).

Pour illustrer l'application du programme, l'annexe 2 présente un exemple de l'horaire et des activités d'une journée à la maternelle.

La conception du développement et de l'apprentissage qui est au cœur du programme d'éducation préscolaire est semblable à celle mise en avant par le programme des services de garde éducatifs à l'enfance (0-5 ans), connu sous le nom *Accueillir la petite enfance*. Selon ce programme, la mission des services de garde éducatifs à l'enfance est de « voir au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants qui leur sont confiés, [...] de leur offrir un milieu de vie propre à stimuler leur développement sur tous les plans, de leur naissance à leur entrée à l'école, et enfin [...] de prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'insertion sociale » (Forest et autres, 2007, p. 5).

Les principes de base de *Accueillir la petite enfance* sont les suivants :

- Chaque enfant est unique.
- L'enfant est le premier agent de son développement.
- Le développement de l'enfant est un processus global et intégré.
- L'enfant apprend par le jeu.
- La collaboration entre le personnel éducateur ou les RSG[43] et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant.

Accueillir la petite enfance insiste sur l'importance de l'interaction entre l'enfant et son environnement et sur le fait que l'enfant a besoin de liens significatifs avec l'adulte pour se développer. Dans *Accueillir la petite enfance*, on explique comment s'opère le développement de chaque dimension (affective, physique et motrice, sociale et morale, cognitive, langagière) et ce que l'adulte du milieu de garde doit faire pour le soutenir.

Malgré les similitudes, on note quelques différences entre le programme des services de garde à l'enfance et le programme d'éducation préscolaire. Ainsi, quand il traite de développement global, le programme du préscolaire évoque les compétences que l'élève doit acquérir dans différentes sphères, comme le fait le reste du Programme de formation de l'école québécoise dont il est partie intégrante. Il donne aussi une liste de savoirs essentiels (stratégies et connaissances). Le programme des services de garde présente plutôt les dimensions du développement global de l'enfant et les capacités ou habiletés qui se rattachent à chaque dimension.

Une autre différence est que le programme du préscolaire précise des attentes que l'enfant doit satisfaire au terme de l'éducation préscolaire, au regard de chacune des compétences visées. Le programme des services de garde précise plutôt ce que l'adulte ou le milieu fait pour favoriser le développement de chacune des dimensions ciblées. De plus, le programme des services de garde comporte une section importante où se trouvent des exemples d'application du programme pour les quatre étapes de l'intervention que sont l'observation, la planification, l'intervention proprement dite et la réflexion-rétroaction, pour des enfants de différents âges. Aucun guide d'application n'accompagne le programme du préscolaire. Enfin, alors que ce dernier est prescriptif, *Accueillir la petite enfance* ne l'est pas. Chaque service de garde doit cependant se doter d'un programme éducatif qui s'en inspire.

a) Le jeu, un moyen de choix à l'éducation préscolaire

Dans une approche développementale centrée sur l'enfant comme celle préconisée dans le programme d'éducation préscolaire et celui des services de garde éducatifs, le jeu de l'enfant est vu comme l'un des outils d'apprentissage par excellence : « Par le jeu et l'action spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes. Il développe également son imagination et sa créativité. L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité. » (MEQ, 2001, p. 52.)

L'importance du jeu pour le développement des enfants est largement reconnue par des organismes internationaux comme l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEP), l'UNICEF et l'OCDE. L'UNESCO (2010) et le Conseil canadien de l'apprentissage (Capon, 2006) soulignent également la place à accorder au jeu dans les programmes d'éducation des jeunes enfants.

Le jeu peut prendre différentes formes. Les enfants d'âge préscolaire s'adonnent à des jeux de construction, à des jeux moteurs, à des jeux de société et à des jeux dont ils inventent les règles, à des jeux imaginaires seuls ou à des jeux sociodramatiques (jouer à faire semblant) en groupe (Hewes, 2006). À l'école ou au service de garde, l'aménagement du local en coins d'activités riches

43. Responsables d'un service de garde en milieu familial.

en matériel pertinent favorise le jeu : coin de lecture, coin des blocs, coin des arts, centre d'activités psychomotrices, coin de cuisine, coin des sciences, etc.

On attribue des effets particuliers au jeu. Les jeux moteurs permettraient de développer les zones du cerveau responsables du contrôle cognitif et comportemental, en plus des habiletés motrices. Les compétences sociales et la confiance en soi seraient également améliorées grâce au jeu en général : « C'est par le jeu que les enfants apprennent à soumettre leurs désirs aux règles sociales, à coopérer volontairement avec les autres, à adopter des comportements socialement appropriés – des comportements essentiels pour bien s'adapter aux exigences de l'école. » (Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009, p. 3.) Les enfants utilisent les habiletés langagières les plus développées quand ils jouent, et ces habiletés langagières sont liées aux compétences en littératie. Le jeu permet de plus de bâtir les concepts mathématiques de base (Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009).

Les effets du jeu sociodramatique (ou jeu de simulation) ont particulièrement fait l'objet d'études. Jouer à faire semblant développe l'imagination, le langage, l'aptitude à raconter des histoires et la capacité de résolution de problèmes. Quand l'enfant « joue au magasin » et qu'il utilise des étiquettes de prix ou une liste d'épicerie, il se familiarise avec les symboles que sont les chiffres et les lettres (Thiemann et Warren, 2010). Le jeu de simulation pourrait aussi améliorer la sécurité affective, permettant à l'enfant d'extérioriser son anxiété face à différents problèmes de la vie et l'aidant à se représenter les croyances des autres (Smith et Pellegrini, 2009). Pour développer les fonctions exécutives nécessaires à la réussite scolaire (autorégulation, mémoire de travail et flexibilité mentale), jouer à faire semblant est un moyen de choix : les enfants doivent avoir en tête leur rôle et celui des autres, ce qui favorise la mémoire de travail. Ils pratiquent aussi le contrôle de soi quand ils répriment les comportements qui sont contraires aux traits de leur personnage et la flexibilité mentale quand ils doivent s'ajuster aux rebondissements de l'histoire (Diamond, 2009).

Selon certains, les données de recherche sont encore trop limitées pour conclure sans équivoque aux effets positifs du jeu sur le développement (Brougère, 2010) ou l'apprentissage. On manque notamment d'information sur le temps et l'énergie consacrés aux différentes formes de jeu, et les analyses se limitent souvent à établir des corrélations (Smith et Pellegrini, 2009; Hirsh-Pasek et Golinkoff, 2009). Les données de recherches expérimentales et quasi expérimentales commencent toutefois à émerger. Ainsi, Diamond (2009) montre que les enfants d'âge préscolaire participant à un programme axé sur l'apprentissage actif et le jeu pour développer, entre autres, les fonctions exécutives ont de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture à 7 ans que les enfants qui ont reçu un enseignement scolaire direct.

La difficulté à attribuer des effets précis au jeu tient peut-être aux ambiguïtés qui entourent le concept lui-même. Qu'entend-on en effet par *jeu*? Une définition résultant d'une recension des théories et des recherches sur le jeu le caractérise comme étant motivé intrinsèquement, contrôlé par les joueurs, non littéral (« pas pour vrai »), libre de règles imposées de l'extérieur et caractérisé par l'engagement actif des joueurs (Rubin, Fein et Vandenburg, 1983, cités dans Hewes, 2006). Dans les milieux éducatifs de la petite enfance, cette conception du jeu correspond à ce qu'on appelle *jeu libre*.

Il existe un paradoxe entre le jeu comme activité librement choisie par l'enfant et sans but extrinsèque, et la poursuite d'objectifs d'apprentissage par l'enseignante. Les approches prônant l'apprentissage par le jeu dirigé, très répandues au Canada, sont pertinentes, mais le jeu libre comporte pour l'enfant des bienfaits uniques et fondamentaux (Hewes, 2006). Le paradoxe entre le jeu libre et l'apprentissage peut être résolu si on définit l'apprentissage non plus sur le plan du contenu, mais sur celui du processus participatif ou de compétences générales comme négocier des règles, prendre des décisions ou communiquer (Brougère, 2010). L'enfant apprend en jouant, mais il ne joue pas pour apprendre. L'apprentissage découle indirectement du jeu. Des experts sont d'avis qu'il faut des périodes substantielles de jeu libre au préscolaire, en plus des jeux dirigés et d'autres types d'activités (Smith et Pellegrini, 2009; National Association for the Education of Young Children, 2009; Miller et Almon, 2009). Il n'existe toutefois pas de consensus sur la place précise à donner à chaque type d'activité.

Le rôle de l'adulte varie selon qu'elle ou il dirige le jeu ou que le jeu est libre, dirigé par les enfants. Malgré des différences dans son degré d'implication, l'adulte a néanmoins un rôle essentiel d'étayage qui permet à l'enfant de développer graduellement ses habiletés. L'adulte sert de guide et de modèle pour soutenir le jeu quand les enfants se lassent parce qu'ils manquent d'idées ou d'habiletés pour poursuivre. Pour intervenir au bon moment et relancer le jeu sans se substituer aux joueurs, l'adulte doit être un fin observateur du déroulement du jeu. Elle ou il doit aussi savoir poser les bonnes questions et amener les enfants à collaborer et à apprendre les uns des autres (Hewes, 2006).

Plusieurs s'inquiètent aujourd'hui de la réduction de la place du jeu, particulièrement du jeu libre, dans la vie des enfants d'âge préscolaire (Gilain-Mauffette, 2009). Dans un monde saturé par les médias, les jeunes enfants auraient désappris à jouer de façon créative (Miller et Almon, 2009). Les jeux libres extérieurs seraient aussi malheureusement délaissés au profit des sports organisés souvent axés sur la performance (Elkind, 2007). Dans le domaine de l'éducation préscolaire, aux États-Unis et au Canada, des spécialistes dénoncent le virage effectué vers l'enseignement formel de la lecture, de l'écriture et des mathématiques et vers la pratique des tests, au détriment du jeu libre (Miller et Almon, 2009; Hewes, 2006).

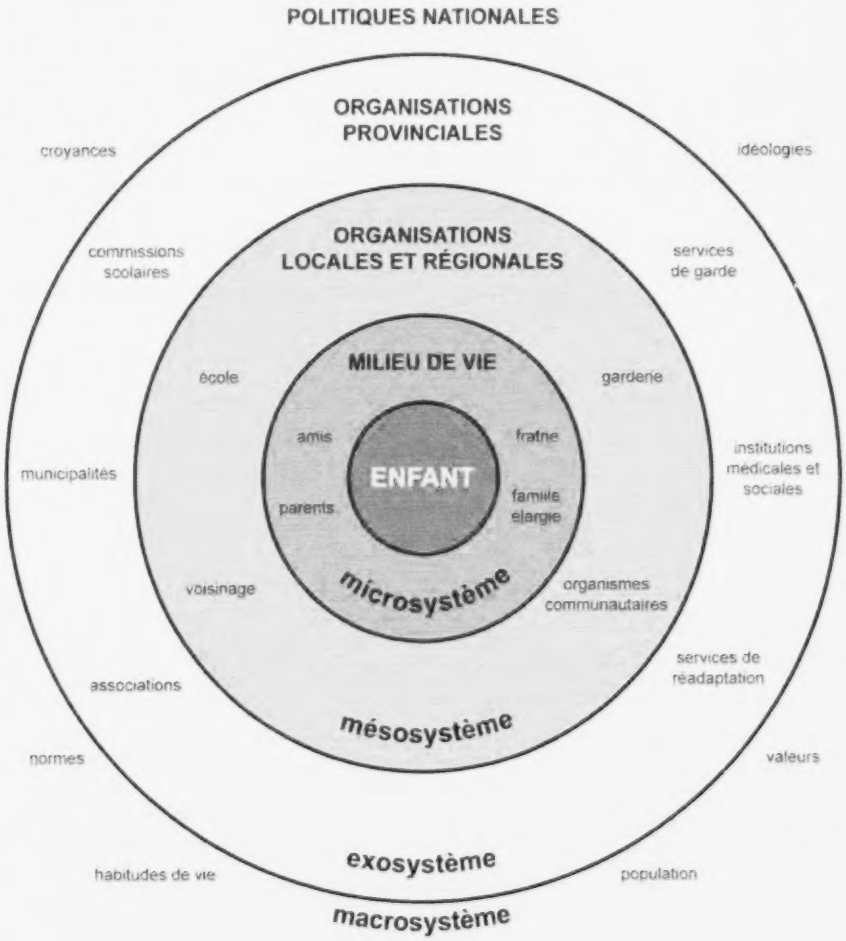
Des milieux éducatifs et des parents cherchent à devancer de plus en plus les apprentissages formels et à enrôler très tôt les enfants dans une multitude d'activités sportives, culturelles ou linguistiques structurées qui laissent peu de temps libre. Cette tendance à vouloir créer, selon le mot d'Elkind (2007), des « super enfants » est liée à des valeurs de compétition et de performance qui seraient davantage répandues dans les classes favorisées, mais qui pénètrent aussi les autres couches de la société. Le désir de donner une longueur d'avance à son enfant fait son chemin, alimenté par l'anxiété des parents et par des promoteurs de programmes de stimulation qui extrapolent indûment avec des résultats de la recherche scientifique : tout se joue avant 6 ans; tout se joue avant 3 ans; plus on stimule le cerveau du jeune enfant, plus il apprend. Or, si l'enfance est une période particulièrement intense de développement du cerveau et si des moments sont plus propices que d'autres à certains apprentissages, ces moments ne sont pas aussi fixes ou irréversibles que ne le laissent croire certains « neuromythes » (Howard-Jones, 2010). Stimuler toujours plus tôt et davantage comporte des effets néfastes pour les enfants. Le stress généré par les agendas surchargés et les pressions pour la performance, le manque de temps pour le jeu libre pourtant essentiel au développement des jeunes enfants, le manque de temps familial, les problèmes d'obésité découlant du fait que les enfants ne jouent plus dehors inquiètent plusieurs spécialistes de l'enfance ici et ailleurs (Duclos, 2011; Elkind, 2007; Honoré, 2008; Hewes, 2006).

2.3.2 LES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE SOUS-TENDANT L'INTERVENTION AUPRÈS DES ENFANTS DE 4 ET 5 ANS

Diverses théories de l'apprentissage ont exercé leur influence au cours du dernier siècle. Le behaviorisme, qui met l'accent sur les renforcements positifs et sur l'exercice et la répétition comme manières de soutenir l'apprentissage, a été très présent du début du XX^{e} siècle jusqu'à la fin des années 1950 en Amérique du Nord. Pendant ce temps, le gestaltisme, pour lequel l'apprentissage suppose la compréhension, était le courant dominant en Europe. La psychologie cognitive, qui s'intéresse à l'apprenant comme processeur d'informations, a succédé au behaviorisme. Plus récemment, le constructivisme et le socioconstructivisme ont mis l'accent sur les apprenants comme constructeurs actifs des connaissances (De Corte, 2010). Ces derniers courants théoriques, qui s'incarnent notamment dans la théorie du développement de Piaget et la théorie historico-culturelle de Vygotski, ont aujourd'hui une influence particulière sur la pédagogie de l'enfance.

La construction de l'intelligence à travers différents stades grâce à l'interaction avec le monde physique et à la manipulation d'objets, mise en avant par Piaget, l'importance de l'interaction avec les autres et du langage, soutenue par Vygotski, sont au cœur de la vision du développement de l'enfant qu'on trouve dans le programme d'éducation préscolaire et celui des services de garde à l'enfance. L'approche écologique, ou écosystémique, de Bronfenbrenner, qui conçoit l'environnement de l'enfant comme un ensemble de quatre systèmes plus ou moins proches de celui-ci, mais qui agissent l'un sur l'autre, est également importante pour appréhender les effets de l'environnement sur l'enfant (Bouchard, 2008). La figure 1 illustre le modèle de Bronfenbrenner. Au final, développement physique, développement émotif, développement social, développement cognitif et développement langagier sont liés et s'influencent mutuellement, tout en étant influencés par l'environnement.

FIGURE 1 Modèle écosystémique



Source : http://www.adaptationscolaire.net/themes/pafa/textes_pafa.htm
Inspiré du modèle écologique développé par Bronfenbrenner (1979, 1986).
Illustration de Paul Boudreault.

Plus précisément, la théorie de Piaget sur la construction de l'intelligence grâce à l'interaction des enfants avec le monde physique fait état de périodes universelles impliquant un ordre précis et une organisation cognitive particulière. Les enfants les traversent cependant chacun à leur rythme. Au cours de la période préopératoire décrite par Piaget, l'enfant âgé de 2 à 7 ans forme progressivement des concepts et commence à raisonner. Entre 2 et 4 ans, c'est le stade de la pensée symbolique. L'enfant suppose une relation causale entre deux événements rapprochés dans le temps, il attribue une volonté aux objets et il est centré sur lui-même. Vers 4 ans, selon Piaget, l'enfant devient de plus en plus capable de considérer le point de vue d'autrui, une habileté très importante pour évoluer en société. Au stade de la pensée intuitive, entre 4 et 6 ou 7 ans, la pensée de l'enfant repose surtout sur ses intuitions plutôt que sur des raisonnements logiques. Il perçoit souvent un seul aspect de la situation. Il ne maîtrise pas les principes de la classification, par exemple que chiens et chats sont dans la classe des animaux (Bouchard, 2008).

Quant à la théorie historico-culturelle de Vygotski, elle affirme que le développement cognitif dépend d'abord des interactions avec les autres. Le langage exerce un rôle central dans le développement cognitif, alors que, selon Piaget, le langage est plutôt une conséquence de la maturation du cerveau, qui se réalise d'abord par la manipulation d'objets. Pour Vygotski, l'interaction avec les adultes (parents, éducatrices, enseignantes, etc.) et les autres enfants est donc cruciale non seulement sur le plan socioaffectif, mais aussi pour favoriser le développement cognitif. Deux concepts sont au cœur de la perspective vygotskienne : la zone proximale de développement, qui est la zone des accomplissements que l'enfant peut réaliser avec l'aide d'un adulte, et l'étayage, par lequel l'adulte guide l'enfant dans ses apprentissages à partir de ses capacités actuelles et potentielles (Bouchard, 2008).

2.3.3 LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES AU PRÉSCOLAIRE ICI ET AILLEURS

Les conceptions du développement de l'enfant mises en avant par Piaget et Vygotski ont donné lieu à des approches pédagogiques particulières :

> [celles] de la libre activité, du jeu créatif, des interactions entre pairs ou entre l'adulte et l'enfant, en montrant aux éducateurs l'efficacité limitée des inculcations directives fondées sur la contrainte et la mémorisation [...]. [Elles] ont donc contribué à diffuser auprès des enseignants une vision « libérale » de l'éducation (respecter le rythme de l'enfant, faire confiance à son appétit de découverte, s'intéresser à ses intérêts présents) [...] (Chartier et Geneix, 2006, p. 22).

Des recherches montrent les effets positifs de ces pédagogies de l'apprentissage « actif » sur le développement de l'enfant. D'autres cependant concluent aux bénéfices de l'enseignement direct, notamment quand il s'agit de maîtriser une habileté bien circonscrite comme la capacité de lire des mots. Mettre l'initiative de l'enfant au centre de la pédagogie en visant le développement global ne fait pas l'unanimité ici ni ailleurs. Plusieurs auteurs décrivent les différences entre deux grands courants de l'intervention éducative auprès des jeunes enfants. On parle de pédagogie sociale par opposition à la pédagogie préscolaire ou de tradition nordique par opposition à la tradition préscolaire (OCDE, 2007); d'approche non scolarisante par opposition à une approche scolarisante; d'apprentissage actif par opposition à un enseignement formel ou direct; d'approche centrée sur l'enfant par opposition à une approche centrée sur l'enseignant (Graue, 1999).

Le récent rapport de l'OCDE (2007) sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants place les différentes approches pédagogiques sur un continuum allant des apprentissages relativement formels jusqu'aux approches axées sur l'enfant en tant que premier acteur de son propre développement. L'OCDE distingue aussi les approches selon qu'elles poursuivent des objectifs de développement cognitif précis ou des objectifs de développement général de l'enfant.

> La France et les pays anglophones ont adopté une approche de préparation à l'école, centrée sur le développement cognitif durant les premières années et l'acquisition d'un éventail de connaissances, de compétences et de dispositions dont le développement devrait se poursuivre en classe. Les contenus et les méthodes pédagogiques de l'éducation préscolaire et primaire ont été rapprochés, généralement dans le sens d'approches qui mettent l'accent sur les enseignants et le contenu scolaire.
>
> Dans les pays héritiers de la tradition de la pédagogie sociale (pays nordiques et d'Europe centrale), le jardin d'enfants est perçu comme un lieu de préparation à la vie et l'étape fondatrice de l'éducation tout au long de la vie. On s'y attache avant tout à encourager l'enfant dans ses activités d'éveil et à stimuler ses intérêts du moment. L'optique dans laquelle l'enfant est perçu englobe accueil, soins et éducation [...] et il est largement admis que l'influence de la pédagogie du jardin d'enfants devrait continuer à se faire sentir au moins durant les premières années d'école primaire. (OCDE, 2007, p. 63.)

Les différentes approches pédagogiques se caractérisent par des conceptions distinctes de l'enfant, des lieux d'accueil et d'apprentissage à privilégier, des programmes et des stratégies pédagogiques à mettre en place (tableau 10).

TABLEAU 10 Caractéristiques des deux traditions en matière de programmes

	Tradition de préparation à l'école	**Tradition de pégagogie sociale**
Conception de l'enfant et de l'enfance	Enfant perçu comme une jeune personne qui doit être formée, un investissement pour l'avenir de la société : le travailleur du savoir productif. Accent sur l'apprentissage « utile », la préparation à l'école.	Enfant qui bénéficie de droits inaliénables : autonomie, bien-être [...], droit de grandir selon son propre rythme. L'enfant est l'artisan de son propre apprentissage; il utilise ses stratégies d'apprentissage et de recherche naturelles.
Centre d'accueil des jeunes enfants	Centre généralement considéré comme un service fondé sur la demande individuelle, une question de « choix » pour les parents. Lieu pour se développer, apprendre et s'instruire. On attend des enfants qu'ils parviennent à des niveaux prédéfinis de développement et d'apprentissage (objectifs à atteindre).	Centre perçu comme un service public socioéducatif, où l'intérêt collectif prévaut sur l'intérêt particulier des parents. Lieu de vie, espace où les enfants et les pédagogues apprennent à « être, savoir, faire et vivre ensemble » (rapport Delors, UNESCO, 1996). But du centre d'aider l'enfant à se développer et à apprendre et de lui apporter des expériences et valeurs démocratiques. Objectifs d'ordre général.
Élaboration du programme	Fréquemment, programme prescrit par le Ministère, avec des objectifs et des résultats détaillés. Attente d'une certaine standardisation dans l'application du programme.	Directive nationale générale qui laisse aux municipalités et aux centres les décisions concernant le programme et son application. Responsabilité du personnel enseignant.
Priorité du programme	Priorité à l'apprentissage et aux compétences, en particulier dans les domaines utiles à la préparation à l'école. Instruction principalement dirigée par l'enseignante [...].	Priorité accordée à l'enfant dans sa globalité et à sa famille, et objectifs généraux de développement et d'apprentissage. Programmes centrés sur l'enfant. Importance de la qualité de vie dans l'établissement et de l'interaction avec les adultes et les autres enfants.
Stratégies pédagogiques	Combinaison équilibrée d'instruction, d'activités décidées par l'enfant et de travail thématique, généralement sous la direction de chaque enseignante. Le programme national doit être dispensé de manière appropriée. Priorité accordée à l'autonomie et à l'autodiscipline.	Programme national qui guide le choix des thèmes et projets pédagogiques. On fait confiance aux stratégies d'apprentissage et aux centres d'intérêt de l'enfant : apprentissage par les relations, le jeu et le soutien apporté par l'éducatrice au moment opportun.
Développement du langage, de l'écriture et de la lecture	Priorité croissante aux compétences individuelles dans la langue nationale. Accent sur les compétences orales, la prise de conscience des phonèmes et la reconnaissance des lettres et des mots. Recours possible à des normes à atteindre.	Priorité croissante aux compétences individuelles dans la langue nationale, en ce qui a trait à la production linguistique et à l'aptitude à communiquer. Accent sur la représentation symbolique. Promotion de l'alphabétisation familiale.
Cibles et objectifs pour les enfants	Objectifs prescrits – en général d'ordre cognitif – qui peuvent être fixés sur le plan national pour tous les centres, parfois modulés selon l'âge des enfants.	Orientations générales plutôt que résultats prescrits. On cherche à poursuivre des objectifs plutôt qu'à les atteindre.
Locaux intérieurs et extérieurs pour les jeunes enfants	Locaux intérieurs considérés comme le principal lieu d'apprentissage. Locaux extérieurs généralement considérés comme des installations d'agrément, une zone récréative, parfois importante pour la santé et le développement moteur.	L'intérieur et l'extérieur ont une égale importance pédagogique. L'organisation et l'utilisation des locaux extérieurs font l'objet de beaucoup de réflexion et d'investissement. Les jeunes enfants passent trois ou quatre heures par jour à l'extérieur [...].
Évaluation	Apprentissage qui doit souvent donner lieu à des résultats et à une évaluation, au moins à l'entrée à l'école primaire. Évaluation des compétences en général de façon continue et incombant à l'enseignante dirigeante. L'évaluation notée de chaque enfant par rapport à des compétences prédéfinies peut constituer une grande partie du travail de l'enseignante.	Évaluation formelle non requise. Des objectifs généraux de développement sont fixés pour chaque enfant après discussion entre l'éducatrice, les parents et l'enfant. Variété d'objectifs visés chez l'enfant, évalués informellement et de multiples façons. Évaluation informelle quand une sélection est nécessaire.
Contrôle de la qualité	Contrôle de la qualité basé sur des objectifs clairs, des inspections et, souvent, des résultats d'apprentissage prédéfinis. On peut utiliser des tests standardisés pour évaluer les programmes, mais il est généralement interdit de tester les enfants. Parfois, recours à des inspecteurs extérieurs.	Contrôle de la qualité fondé sur la responsabilité du personnel et, selon le pays, supervisé par les conseils de parents et les municipalités. Rapports utilisés pour évaluer les progrès de l'enfant et améliorer les méthodes pédagogiques. Recours à des conseillers ou inspecteurs pédagogiques externes. Priorité donnée aux performances du centre plutôt qu'à l'évaluation de l'enfant.

Source : Adaptation du CSE de Bennett, 2005, révisé et présenté dans OCDE (2007, p. 160).

Soulignons que, dans les pays censés incarner l'une ou l'autre tradition décrite plus haut, des tensions qui ne datent pas d'hier se font sentir. Notre analyse de trois systèmes de services à l'enfance, ceux de la France, de la Suède et de l'Ontario (voir le chapitre 4), montre qu'aujourd'hui, malgré une tradition axée sur la préparation à l'école, la France compte des tenants d'une approche plus globale du développement. Inversement, en Suède, en dépit d'une tradition ancienne axée sur le développement global de l'enfant et sur le jeu, il subsiste des pratiques plus proches de l'enseignement disciplinaire qu'on trouve au primaire.

Au Québec, le programme d'éducation préscolaire, à l'instar de celui des services de garde à l'enfance, est plus près de la tradition de pédagogie sociale que de la tradition de préparation à l'école. Un courant plus « scolarisant », réunissant au départ des chercheurs et des intervenants spécialisés dans les problèmes d'apprentissage, se fait néanmoins sentir[44]. Ainsi, en 2010, l'AEPQ protestait auprès de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport contre les interventions de plus en plus mises en œuvre dans les services complémentaires avec les enfants en difficulté et contre les pressions qui s'exercent en faveur de l'enseignement formel au préscolaire dans le domaine de l'émergence de l'écrit. L'Association estimait que ces interventions ne sont pas favorables au développement des enfants et sont contraires au programme d'éducation préscolaire, qui préconise l'apprentissage par le jeu. Un groupe de chercheurs soutenant lesdites interventions arguait, pour sa part, en faveur d'une intervention systématique et appuyée sur des recherches en littératie au préscolaire pour prévenir les difficultés ultérieures en lecture. Pour tenter de rapprocher les points de vue, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) organisait, au printemps 2011, un séminaire sur le préscolaire. Sa visée principale était de « créer un espace de réflexion et de discussion en lien avec une dualité présente dans certains milieux scolaires en maternelle[45] ».

Représentations d'enseignantes québécoises sur le mandat et la pédagogie du préscolaire

Des chercheurs québécois ont voulu vérifier empiriquement la présence des conceptions scolarisante et non scolarisante de la maternelle chez le personnel enseignant du préscolaire. Ils ont constaté que celui-ci est partagé concernant la finalité du curriculum, mais que plus de six enseignantes sur dix estiment avoir des pratiques scolarisantes, et que les enseignantes à statut précaire, de même que celles qui travaillent en milieu défavorisé, qualifient plus souvent leur pratique ainsi. Ces chercheurs ont toutefois remarqué que le sens attribué au terme *scolarisant* diffère d'une enseignante à l'autre. Ils indiquent de plus que le jeu et les projets individuels sont les modalités d'apprentissage privilégiées par les enseignantes et que les compétences disciplinaires ne semblent pas être systématiquement développées (Bédard, 2010).

Dans le cadre du présent avis, le Conseil a mené une enquête qualitative auprès d'enseignantes de la maternelle 5 ans (voir la méthodologie à l'annexe 3) pour cerner, entre autres, leurs représentations du préscolaire et de son mandat, ainsi que leur appréciation de l'approche pédagogique préconisée dans le programme. Afin de mieux comprendre leurs représentations du préscolaire, le Conseil a d'abord interrogé les enseignantes sur leurs motivations pour y enseigner.

La grande majorité des participantes parlent des raisons qui les ont menées à enseigner au préscolaire en évoquant « un désir depuis toujours », un rêve, un coup de cœur, une passion. Souvent, elles associent leur choix du préscolaire à des caractéristiques qu'elles attribuent aux enfants eux-mêmes : spontanéité, enthousiasme, capacité d'émerveillement, créativité, innocence, etc.

Une autre motivation mentionnée a trait à l'approche pédagogique retenue au préscolaire. On apprécie la liberté professionnelle qu'elle autorise, le recours au jeu et les occasions de bouger qu'elle favorise, la possibilité de « montrer des choses aux enfants sans qu'ils s'en rendent compte ». L'ouverture et la flexibilité du programme sont mentionnées à quelques reprises parmi les raisons de choisir le préscolaire. « Moi, c'est vraiment la latitude. On peut partir des intérêts des enfants. Il n'y a pas un enfant qu'on ne peut pas toucher. »

44. Notons que, depuis fort longtemps, les deux approches du préscolaire ont coexisté au Québec tout en s'opposant. Morin parle des mises en garde, avant les années 1960, contre les « fausses » maternelles qui forçaient l'apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture (Morin, 2007).

45. Ce sont les termes du courriel d'invitation du CTREQ à ce séminaire.

Interrogées sur le triple mandat du préscolaire énoncé dans le programme, la majorité des participantes à l'enquête considèrent que le mandat le plus important est de donner le goût de l'école, de l'apprivoiser, d'en apprendre le rythme. Plusieurs précisent qu'elles souhaitent que l'enfant apprenne à aimer apprendre, qu'il prenne confiance en lui et devienne conscient de sa capacité d'apprendre. « Aimer l'école, c'est le premier mandat. Se sentir bon, prendre conscience de son potentiel, de ce qu'on peut faire soi-même. On est là pour les stimuler, qu'ils se sentent compétents, qu'ils voient leurs propres progrès [...]. »

Plusieurs participantes insistent sur l'importance du mandat de développement global de l'enfant qui échoit au préscolaire. On souligne à la fois la nécessité de développer le volet psychomoteur et la motricité fine et celle de favoriser le développement des habiletés sociales.

Sans en faire l'objectif principal du préscolaire, plusieurs enseignantes considèrent comme important le mandat qui consiste à jeter les bases de la scolarisation. Montrer aux enfants à reconnaître des lettres fait partie de leur travail, à condition que cela se fasse par le jeu et sans obligation de résultat. Il arrive qu'une participante insiste sur l'importance de ce volet. « Il faut les préparer à reconnaître quelques lettres. C'est ça, le mandat du préscolaire. Il faut le montrer aux parents. À travers les études, on sait que c'est un prédicteur de la réussite éducative et que, si l'enfant les reconnaît toutes, ça va mieux aller. » Des enseignantes en milieu multiethnique ont, pour leur part, fait ressortir la nécessité de favoriser la francisation et la socialisation des enfants nouvellement arrivés au Québec, souvent allophones.

Enfin, selon plusieurs enseignantes rencontrées, les trois volets du mandat sont liés entre eux et importants. « [...] je pense qu'il n'y a pas un mandat plus important que l'autre. Ça se travaille dans la globalité au préscolaire. Tout ce qu'on fait peut avoir un objectif qui répond à ces mandats-là ». Certaines ajoutent que leur travail s'inscrit tantôt dans un volet, tantôt dans l'autre : « C'est en rotation. C'est toujours présent, pas toujours à la même intensité. » On précise aussi que cela dépend de l'enfant à qui l'on enseigne. « Les trois sont importants. Il faut prendre l'enfant où il est rendu. Certains arrivent sans savoir tenir un crayon; d'autres savent lire et écrire, et connaissent toutes les lettres, mais du côté social, c'est zéro. »

Des participantes disent utiliser le programme dans la planification de leur enseignement ou s'en servir pour justifier leur approche pédagogique ou la réalisation d'activités proposées par les élèves auprès de la direction d'école et des parents. « Tout entre dans le programme. C'est facile de justifier nos approches pédagogiques avec ce programme-là. C'est la beauté du programme du préscolaire. En même temps, on en fait beaucoup plus que ce que le programme dicte. Je ne veux pas qu'il change. Je veux qu'il reste tel quel, parce qu'on est des professionnelles et on a une autonomie professionnelle extraordinaire au préscolaire. » Les enseignantes sont nombreuses à mentionner l'ouverture du programme et la latitude qu'il leur laisse. « J'aime choisir de quelle façon on va travailler certaines choses [...]. On n'est pas pris avec des volumes; on n'est pas obligé d'enseigner toujours de la même façon, ce qui n'est pas le cas avec le primaire, car ils sont pris avec des volumes. » Plusieurs insistent sur ce qui fait la spécificité du préscolaire par rapport au primaire. « On a le temps de vivre avec nos élèves. Il faut que ça reste comme ça au préscolaire, c'est la force de ce programme et c'est pour ça qu'il ne faut pas qu'il change. On n'est pas le primaire, on est le préscolaire et il faut que ça reste comme ça. Dans toutes les facettes, autant dans l'approche que dans l'évaluation, c'est un programme de développement. C'est différent au primaire. »

Toutefois, elles sont quelques-unes à dire que le programme manque de précision, qu'il ne donne pas assez d'indications sur la façon de faire. Certaines font remarquer qu'il est moins précis que l'ancien programme. On craint que cela n'entraîne des écarts d'une école à l'autre ou d'une classe à l'autre, et des participantes croient que le programme devrait être accompagné d'un guide.

Au sujet de l'approche basée sur le jeu et sur l'expérimentation par l'enfant, presque toutes les enseignantes ayant participé à l'enquête ont exprimé leur appréciation par une note allant de 8 à 10 sur 10. Si l'enfant a du plaisir à jouer, alors il apprendra, disent-elles. L'approche est appréciée pour l'exploration libre qu'elle permet de la part de l'enfant et l'observation qu'elle préconise de la part de l'enseignante. Les enseignantes apprécient aussi que l'enfant soit considéré dans sa globalité, que le respect de son rythme d'apprentissage soit mis en avant et qu'on reconnaisse le caractère sécurisant des routines.

Quelques participantes estiment toutefois que le jeu et l'expérimentation sont plus difficiles à mettre en application avec des enfants qui ont de la difficulté et qui ont besoin de cadres serrés pour apprendre. « Je suis d'accord avec le jeu et l'exploration, sauf qu'il y a des enfants qui sont tellement angoissés qu'il faut vraiment les encadrer, puis après les laisser explorer. » Le grand nombre d'élèves par classe rend l'approche plus difficile à utiliser, selon certaines.

La plupart des enseignantes rencontrées disent constater l'existence de certaines tensions entre une approche « scolarisante » et une approche « non scolarisante » au préscolaire. Ces tensions sont vécues parfois avec d'autres enseignantes du préscolaire, avec la direction ou avec le personnel scolaire non enseignant. Par exemple, une enseignante a vu ses élèves évalués par l'orthopédagogue sur leur connaissance des chiffres et des lettres, alors qu'elle-même considère ces apprentissages comme facultatifs et devant être adaptés à chaque enfant. Une autre déplore devoir travailler avec une orthopédagogue n'ayant aucune connaissance du préscolaire. C'est toutefois avec les enseignantes de première année (voir l'encadré de la section 3.6) et avec les parents que les tensions sont les plus présentes. On note le désir de performance de certains parents et leurs tentatives, surtout en milieu aisé, d'intervenir sur le « quoi et le comment enseigner ». Une participante dit toujours conserver des traces écrites des travaux des élèves pour être en mesure de justifier ses méthodes et ses évaluations auprès des parents. En milieu multiethnique, le programme du préscolaire ne correspond pas aux attentes de scolarisation précoce de certains parents. Parfois, le fait de devoir faire de la francisation auprès des élèves a pour conséquence que l'année scolaire démarre lentement. Des parents considèrent alors que les choses n'évoluent pas assez vite.

2.4 IMPORTANCE DES HABILETÉS LIÉES À LA LITTÉRATIE AU PRÉSCOLAIRE

Dans une perspective de développement global comme celle qui est mise en avant au préscolaire au Québec, il faut développer chez les enfants un ensemble d'habiletés interreliées qui sont importantes pour leur bien-être et leur réussite à l'école et dans la vie. Mais que dit la recherche sur l'importance des diverses habiletés pour la réussite?

Beaucoup de recherches ont porté sur les habiletés liées à la littératie. Jusqu'où aller dans l'apprentissage de la littératie au préscolaire? Quelles habiletés doit-on chercher à développer et par quels moyens? Voilà des questions qui sont au cœur des débats pédagogiques actuels.

On sait que l'apprentissage de la lecture se construit sur les habiletés cognitives, linguistiques et sociales acquises dès le plus jeune âge (Rayner et autres, 2001). Parmi les habiletés qui soutiennent la littératie, celles qui se rapportent au langage sont particulièrement cruciales, car elles fournissent la base des apprentissages en lecture (Dionne, 2009). Au préscolaire, le langage (oral, mais aussi écrit) est donc une cible importante d'intervention. Plus précisément, on cherche à développer les précurseurs de la lecture et de l'écriture, qui appartiennent à deux grandes catégories : les habiletés de décodage (conscience phonologique, c'est-à-dire connaissance du son des syllabes et des phonèmes, et reconnaissance des lettres) et les habiletés de compréhension (vocabulaire, capacité d'inférence, etc.) (Van Kleek, 2008). Selon les courants de pensée, on insiste sur l'un ou l'autre type d'habiletés.

Les méthodes préconisées varient aussi. Certains insistent sur le développement du langage et la sensibilisation à l'écrit dans un contexte de vie quotidienne et de manière globale et ludique, en soulignant l'importance d'intéresser l'enfant et de lui faire découvrir les plaisirs de la lecture. D'autres mettent aussi l'accent sur la compréhension et les liens entre langage et pensée. D'autres encore veulent un enseignement direct des lettres de l'alphabet – le code –, qui est vu comme le préalable incontournable à tout apprentissage de la lecture et de l'écriture et le développement de la conscience phonologique. La différence entre les approches se joue donc à deux niveaux, celui des habiletés à promouvoir et celui de la façon de les promouvoir. Entre les méthodes clairement identifiables à l'une ou l'autre approche se trouve une multitude de pratiques hybrides.

2.4.1 DES MANIÈRES VARIÉES D'ABORDER LA LITTÉRATIE

Les difficultés en lecture affectent une proportion importante d'élèves du primaire. Aux États-Unis, la proportion d'élèves de quatrième année qui ne lisent pas selon le niveau requis est de 37 %, et cette proportion est encore plus élevée chez les élèves de milieux défavorisés (National Center for Family Literacy, National Early Literacy Panel et National Institute for Literacy, 2008). Les difficultés éprouvées au préscolaire persistent pendant les années subséquentes si aucune intervention ne survient (Lonigan, Burgess et Anthony, 2000; Simmons et autres, 2008). Pour réduire les difficultés en lecture, l'enseignement des habiletés de décodage est vue par plusieurs comme l'intervention de choix. Plusieurs recherches, notamment aux États-Unis, ont fait ressortir l'influence particulière des habiletés de décodage au préscolaire sur la réussite subséquente en lecture au primaire. Le National Early Literacy Panel (NELP), dans un rapport basé sur une méta-analyse d'environ 500 articles scientifiques portant sur les habiletés en littératie émergente des enfants de 5 ans ou moins et sur les interventions qui favorisent la réussite ultérieure en lecture et en écriture, conclut que la connaissance du nom et du son des lettres de l'alphabet et la conscience phonologique sont les deux habiletés qui permettent le mieux de prédire le succès en littératie (NCFL, NELP et NIL, 2008). Au Québec, des chercheuses ayant effectué une étude sur les facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire suggèrent de développer la conscience phonologique et la connaissance des lettres dès la maternelle chez les élèves à risque (Pelletier, 2005).

Plusieurs méthodes d'intervention visent, aux États-Unis et au Québec, le développement des habiletés de décodage. L'enseignement explicite et les exercices formels sont alors souvent préconisés. L'une de ces méthodes, traduite et adaptée à partir d'un programme américain, consiste à consacrer deux heures à l'enseignement explicite du nom et du son d'une lettre différente chaque semaine. Des jeux de lettres et d'habiletés phonologiques sont également menés (Brodeur et autres, 2010). Une évaluation conduite au Québec montre des effets positifs de la méthode sur la connaissance du nom et du son des lettres à la fin de la maternelle, en particulier pour les élèves qui avaient un bas niveau de connaissance des lettres au début de celle-ci. Les effets disparaissent toutefois à la fin de la première année, et la méthode n'a pas d'effet sur les habiletés métaphonologiques (Brodeur et autres, 2006). Une autre étude compare les résultats obtenus avec 1) l'application d'une méthode axée sur le décodage en première année; 2) l'application de méthodes de décodage à la maternelle et en première année. Pour les élèves reconnus comme étant à haut risque sur la base d'un test de connaissance de lettres au début de la maternelle, les résultats sont supérieurs quand on enseigne le décodage pendant deux ans. Aucune différence de résultats n'est observée pour les autres élèves (Dion et autres, 2010).

Aux États-Unis, la généralisation de curriculum « centrés sur le code », c'est-à-dire la conscience phonologique et la connaissance des lettres à la prématernelle et à la maternelle, n'aurait pas eu tous les bénéfices escomptés. Les résultats obtenus à la suite du programme *Early Reading First*, conçu pour les enfants défavorisés de 3 à 5 ans, montrent un effet positif du programme sur la connaissance des lettres, mais pas sur la conscience phonologique ni sur les habiletés langagières (Russell et autres, 2007). Quant à l'évaluation de *Reading First* (enfants de 5 ans), elle conclut à un effet significatif, mais faible, du programme sur la capacité de décodage des enfants et à l'absence d'effet sur la compréhension de textes (Jackson et autres, 2007). Or, être capable de lire en contexte avec fluidité et comprendre le contenu des textes sont pourtant les raisons d'être de l'apprentissage de la lecture. Certains auteurs sont très critiques d'un curriculum qui conçoit le langage et la littératie de manière parcellaire. Ils estiment que l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux États-Unis souffre d'« élémentisme », ce qui fait en sorte que les compétences à développer sont éclatées en éléments qui sont enseignés de façon indépendante, remettant à plus tard l'apprentissage de la véritable lecture avec le risque que ce qui devrait être un moyen devienne en fait une fin (Pearson et Hiebert, 2010). Certains soulignent de plus les conséquences négatives d'un curriculum « centré sur le code » qui entraîne le rétrécissement des activités non liées à la littératie et du temps de jeu, de même qu'un usage abusif des tests chez les enfants.

Plutôt que de mettre l'accent sur la connaissance des lettres et de leurs sons, l'approche développementale favorise l'éveil à l'écrit et cherche à procurer un environnement riche en matériel écrit, à donner l'exemple de la lecture et de l'écriture, à sensibiliser l'enfant aux conventions et à l'utilité de l'écrit (Thériault, s. d). Pour développer plus particulièrement le vocabulaire, une telle perspective d'éveil préconise des interactions langagières soutenues et de qualité entre enfants et avec l'enseignante, dans un contexte naturel de jeu et au moyen d'activités comme la lecture interactive, en prenant soin de laisser l'enfant diriger le plus souvent la communication (Thiemann et Warren, 2010)[46]. Peu d'études ont toutefois évalué les effets de cette approche.

Le programme d'éducation préscolaire s'inscrit dans cette perspective d'éveil à l'écrit. Ce programme vise, entre autres, à développer la compétence « Communiquer en utilisant les ressources de la langue », qui est associée notamment au développement langagier, cognitif et social. Les composantes de cette compétence sont les suivantes : démontrer de l'intérêt pour la communication, comprendre un message et produire un message. Le programme fait aussi état de connaissances particulières qui se rattachent au développement langagier :

- les gestes associés à l'émergence de l'écrit : l'imitation du lecteur (*ex. : tenir un livre dans le bon sens, suivre de gauche à droite*); l'imitation du scripteur (*ex. : faire semblant d'écrire*);
- les concepts et les conventions propres au langage écrit (*ex. : jeux de rimes, jeux avec des sons, des lettres, des mots, des phrases*);
- les conventions et les symboles propres à l'environnement informatique (*ex. : souris, écran, clavier*);
- l'utilisation des pronoms et des temps de verbes appropriés dans le langage oral;
- les notions reliées à la langue et au récit (*ex. : début, milieu, fin*);
- la reconnaissance de l'écrit dans l'environnement;
- la reconnaissance de quelques lettres de l'alphabet;
- la reconnaissance de quelques mots écrits (*ex. : son prénom, celui de ses amis, maman, papa*);
- l'écriture de quelques mots qu'il utilise fréquemment (*ex. : son prénom, son nom*);
- les jeux symboliques (*ex. : jouer à faire semblant d'être à la maison, à l'épicerie, à la clinique médicale*);
- les jeux de communication (*ex. : le téléphone, l'histoire collective*) (MEQ, 2001, p. 68).

Notons que le MELS a annoncé, en novembre 2011, son intention d'apporter des ajustements au programme d'éducation préscolaire et des modifications à celui de français au primaire pour contrer les difficultés en lecture.

S'inscrivant dans une approche développementale, mais préconisant de pousser plus loin les activités qui favorisent les liens entre langage et pensée, certains insistent sur des activités comme la lecture interactive, ou lecture partagée, pour développer la capacité d'inférence de l'enfant. L'inférence suppose l'identification de relations signifiantes entre les éléments du récit, au-delà de l'information directement offerte dans celui-ci. Lors de la lecture interactive, l'adulte demande, par exemple, aux enfants d'inférer les sentiments d'un personnage ou de prévoir les actions qu'il pourrait entreprendre, faisant appel à des habiletés cognitives de haut niveau. La capacité d'inférence est cruciale pour la compréhension ultérieure en lecture (Van Kleek, 2008; Boisclair et Makdissi, 2010). Une étude québécoise montre que les jeunes enfants de parents moins scolarisés ont une moins bonne compréhension du récit que les autres, ce qui reflète, selon les auteures, l'écart entre la culture familiale et la culture scolaire. Pour aider à combler cet écart, elles recommandent une intervention sensible aux différences culturelles dans le cadre de la lecture interactive (Boisclair et Makdissi, 2010).

46. Notons toutefois que certaines méthodes utilisées au Québec ou ailleurs privilégient l'enseignement direct : l'adulte fait la lecture en enseignant explicitement des mots de vocabulaire qu'il demande à l'enfant de répéter et de définir. Voir, par exemple, la méthode *Mimi et ses amis*, dans Japel et autres, 2009.

Au Québec, des chercheuses insistent sur l'importance sous-estimée, même dans le programme du préscolaire, des liens entre langage et pensée. Elles soulignent la nécessité d'activités qui permettent l'articulation de ces deux entités, comme les jeux symboliques, les causeries qui laissent la parole aux enfants et la lecture interactive, pour favoriser le développement des habiletés d'inférence. Au-delà de l'éveil de l'enfant au plaisir de la lecture, au-delà de l'offre d'un environnement stimulant, il s'agit donc de soutenir activement le développement de sa communication et de sa pensée, à partir de la prémisse qui veut que le langage soit plus qu'un véhicule de la pensée, mais qu'il contribue à la construire (Doyon et Fisher, 2010).

On rejoint ici la perspective du *sustained shared thinking* (qui pourrait se traduire par l'expression *partage soutenu de la pensée),* qui est préconisée par d'autres experts du développement des jeunes enfants. Dans cette perspective, l'enseignante et un ou des enfants travaillent ensemble à résoudre un problème, à clarifier un concept, à évaluer une activité, à développer une histoire, etc., de manière à permettre l'expansion de la pensée. Ce processus de co-construction peut être amorcé par l'enfant ou l'adulte, du moment que les deux parties contribuent à en déterminer la direction. Une vaste enquête britannique montre le lien entre le développement des enfants et la fréquence d'activités de *partage soutenu de la pensée* (Siraj-Blatchford, 2010).

Différentes conceptions des habiletés de prélittératie et des méthodes à promouvoir au préscolaire peuvent se combiner pour donner des interventions hybrides. Certains cherchent à développer la conscience phonologique de manière « naturelle » et intégrée, par des comptines ou des jeux de rimes et de mots. Les paroles des chansons peuvent aussi aider à renforcer la conscience phonologique (Bolduc et Vachon, 2009). Des tenants de l'enseignement du décodage soulignent l'importance de recourir à des activités langagières ludiques intéressantes pour les enfants (Melançon et Ziarko, 2009[47]; Rayner et autres, 2001; Pullen et Justice, 2003). Certains affirment que l'exposition aux techniques de décodage doit précéder de beaucoup leur maîtrise, qui ne saurait être recherchée à tout prix (Pullen et Justice, 2003). D'aucuns proposent de combiner l'enseignement explicite des sons et des lettres avec des activités de la vie quotidienne centrées sur l'interaction adulte-enfant. Dans le contexte de la lecture partagée, par exemple, l'adulte qui lit une histoire peut attirer l'attention de l'enfant sur les conventions et les formes de l'écrit ou sur le nom des lettres qu'il pointe du doigt, ou peut poser des questions à l'enfant sur les sons des mots (Lefebvre, 2009). Certains défendent un mélange équilibré d'enseignement des habiletés de décodage et d'accent mis sur la compréhension dans le cadre d'activités signifiantes (Trehearne, 2005). Il serait vain de chercher l'approche-miracle; l'enseignante efficace en littératie aurait une approche éclectique qui tient compte avant tout des élèves (Hall, 2003).

Dans l'esprit du développement des habiletés cognitives et des habiletés de communication, mais en insistant cette fois sur la communication écrite, les interventions prennent aussi différentes formes. La méthode des orthographes approchées ou orthographes inventées, qui peut être assortie d'enseignement plus ou moins explicite, a fait l'objet de certaines recherches. Cette méthode part du constat qu'il existe une écriture inventée avant l'écriture formelle. Les enfants sont invités à écrire des mots selon leur connaissance du système alphabétique, sans besoin de connaître *a priori* le son ou le nom des lettres. Le but est de les amener à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. La méthode repose sur des échanges entre adulte et enfant avant, pendant et après la production d'écriture, et la norme orthographique est présentée à la fin. Charron (2009) qualifie les orthographes approchées d'« activités ludiques contextualisées et significatives pour les jeunes enfants ». De plus, « il est primordial que les pratiques d'orthographes approchées en maternelle soient considérées comme des pratiques d'éveil à l'écrit et non comme des périodes d'enseignement formel et systématique » (Prévost et Morin, 2008, p. 64).

Au Québec, une recherche montre que la production d'écrits à la maternelle par la méthode des orthographes approchées influence positivement la réussite en orthographe chez des élèves à risque, à la fin de la maternelle et de la première année. Des effets sur la lecture sont aussi notés, bien qu'ils

47. S'appuyant sur diverses recherches, ces chercheuses précisent que la capacité de segmenter et de manipuler les phonèmes apparaît vers 6 ou 7 ans, avec l'apprentissage de la lecture.

aient disparu à la fin de la première année (Morin et Montesinos-Gelet, 2007). La comparaison de l'efficacité de trois approches (1. Utilisation de la littérature jeunesse; 2. Utilisation de la littérature jeunesse et activités de conscience phonologique; 3. Utilisation de la littérature jeunesse et activités fréquentes d'écriture) à la maternelle montre que ceux qui ont participé à la troisième ont de meilleurs résultats à une tâche d'écriture de mots (Morin, Prévost et Archambault, 2009).

Les enseignantes québécoises de maternelle et les approches de la littératie

Où les enseignantes québécoises de la maternelle se situent-elles en matière d'interventions pour soutenir la littératie? Selon une étude menée juste avant l'entrée en vigueur du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, en 2001, les enseignantes de maternelle de l'époque n'étaient pas favorables à l'enseignement systématique des lettres et des phonèmes (Brodeur et autres, 2003). De même, d'après l'enquête menée par le Conseil en préparation de cet avis, la très grande majorité des enseignantes rencontrées se disent en accord avec l'approche d'éveil préconisée dans le programme d'éducation préscolaire. Elles veulent favoriser des activités liées à la littératie qui tiennent d'abord compte des centres d'intérêt et de la progression des enfants. Une enseignante déplore toutefois que le nombre élevé d'élèves dans les classes rende cela difficile.

Plusieurs enseignantes disent puiser des éléments dans divers types de matériel pour soutenir la littératie émergente. Parfois, elles utilisent du matériel destiné à l'apprentissage systématique de l'écriture (par exemple, des cahiers lignés avec « trottoirs ») tout en conservant un aspect ludique : « On joue à la première année. » Certaines adaptent aussi aux besoins des enfants de leur classe des méthodes orientées vers les apprentissages plus formels : « Ce sont des outils. C'est à nous de doser dans quelle proportion ou de quelle façon on veut les utiliser. C'est bien de les avoir à notre portée, mais il ne faut pas les appliquer de manière absolue. » Quelques participantes à l'enquête affirment néanmoins s'être vu imposer par leur commission scolaire une méthode choisie par les orthophonistes et les orthopédagogues. Dans d'autres cas, des enseignantes ont senti des pressions pour l'utilisation d'une méthode particulière. L'une d'elles précise toutefois qu'en fin de compte, c'est l'enseignante qui décide de la façon dont elle se sert de ces outils.

Bien que moins nombreuses, certaines participantes recourent d'emblée à une approche d'enseignement direct des habiletés liées à la lecture et à l'écriture. On mentionne que, dans les milieux favorisés, les élèves veulent apprendre à écrire des mots. Ils veulent aller vers un mode scolaire plus rapidement, et plusieurs sont prêts à ce type d'apprentissage au printemps.

2.4.2 DES INTERVENTIONS AYANT DES EFFETS POSITIFS SUR DIFFÉRENTS ASPECTS DE LA LITTÉRATIE

Que conclure des différentes interventions qui peuvent soutenir le développement des précurseurs de la lecture et de l'écriture chez les jeunes enfants? La méta-analyse du NELP (NCFL, NELP et NIL, 2008) répartit ces différentes pratiques en cinq catégories :

- les interventions axées sur le décodage de l'alphabet, la plupart du temps assorties d'activités de développement de la conscience phonologique;
- la lecture partagée avec des interactions adulte-enfant autour du livre;
- les programmes visant les parents pour les aider à soutenir le développement cognitif et langagier de l'enfant;
- les programmes variés des services de garde et de la maternelle;
- les interventions visant à améliorer les habiletés langagières.

Les auteurs constatent que chacun de ces types d'intervention produit des effets positifs, tantôt sur les habiletés conventionnelles de littératie (décodage, fluidité dans la lecture orale, compréhension de la lecture, écriture et épellation), tantôt sur la connaissance de l'écrit, les habiletés langagières, les habiletés cognitives et la préparation à la lecture. Les enfants de différents âges bénéficient de ces interventions, bien que celles qui portent sur le langage soient plus efficaces auprès des plus jeunes enfants. Le rapport du NELP ne dit rien, par ailleurs, sur le maintien ou non dans le temps des

effets positifs des diverses interventions. Les études évaluent souvent les effets seulement à court terme, par exemple à la fin de la première année ou même de la maternelle. Selon Neuman et Dickinson (2002), il manque des preuves sur les effets à long terme des interventions en littératie.

Les auteurs du rapport du NELP estiment que les écoles, les services de garde et les parents peuvent prendre une diversité de moyens pour soutenir le développement de la littératie des enfants de 5 ans ou moins. Ils notent que, si, dans les études recensées, les interventions axées sur le décodage étaient à peu près les seules à démontrer un effet sur les habiletés conventionnelles de littératie, c'est que les études sur les autres types d'interventions en avaient rarement mesuré les effets sur ces habiletés.

À ce sujet, il faut bien voir que la recherche est traversée par des valeurs qui influencent la définition des objets de recherche et les méthodologies retenues. Les chercheurs spécialistes du développement de l'enfant étudient rarement les effets des interventions développementales sur la réussite en lecture et les chercheurs spécialistes des difficultés d'apprentissage s'attardent rarement au développement global de l'enfant. Il est plus facile de démontrer par des méthodes quasi expérimentales l'effet d'une pratique très circonscrite qui vise un objectif étroit facilement mesurable que l'effet d'une pratique plus englobante aux objectifs multiples. Des concepts tels que « résultats probants de recherche » ou « pratiques basées sur la recherche » sont objets de débat. Le choix même du type de résultats mesuré dans les différentes recherches est coloré par des valeurs : mesurera-t-on, par exemple, la capacité de l'enfant de réciter l'alphabet, sa compréhension du récit ou son intérêt pour la lecture? Dans un autre domaine, Graue (1999) donne l'exemple d'un chercheur pour qui un enfant qui demande la permission de commencer son travail est dépendant de l'adulte, alors que, dans une autre perspective, il pourrait être considéré comme capable de maîtriser son impulsivité et de se contrôler.

Dans son plus récent énoncé d'orientations, la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2009) souligne qu'au vu des résultats de recherche sur la littératie, les enseignantes reconnaissent de plus en plus que le soutien au développement de la conscience phonologique et à la connaissance de l'alphabet fait partie de leur rôle. Elle émet toutefois une mise en garde contre l'imposition au préscolaire d'objectifs superficiels d'apprentissage centrés sur la littératie, qui édictent des objectifs précis que l'enfant doit atteindre et qui entraînent des pratiques pédagogiques inappropriées. L'imposition de standards étroits et rigides entrave notamment le pouvoir d'action et de décision des enseignantes, qui est crucial pour des stratégies éducatives efficaces.

2.5 IMPORTANCE DE DÉVELOPPER UNE VARIÉTÉ D'HABILETÉS AU PRÉSCOLAIRE

Si de nombreuses recherches portent sur les liens entre les habiletés précurseures de la lecture et la réussite scolaire au primaire, d'autres habiletés moins étudiées peuvent aussi avoir une incidence.

Les fonctions exécutives (autorégulation, mémoire de travail et flexibilité mentale) dont l'enfant fait preuve avant l'école primaire seraient particulièrement importantes pour la réussite scolaire (Diamond, 2009; Leong et Bodrova, 2009; Bierman, 2009) et la capacité d'attention, qui est une composante de l'autorégulation, serait cruciale. Avec les habiletés en mathématiques émergentes et les précurseurs de la lecture, elle serait l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire ultérieure (Duncan et autres, 2007). L'influence de la capacité d'attention mesurée à la maternelle se ferait même encore sentir en cinquième année (Claessens, Duncan et Engel, 2009).

Des méthodes particulières ont été mises au point pour soutenir le développement de l'autorégulation chez les jeunes enfants. Soulignant que les interventions précoces en mathématiques ou en littératie ont des effets qui, souvent, disparaissent à la fin de la première année, les promoteurs de l'une de ces méthodes pensent qu'il faut intervenir au regard des habiletés cognitives et socioémotionnelles à la base des apprentissages des jeunes enfants : la capacité de faire face à la frustration, de se motiver,

de se concentrer, de retenir l'information et de l'utiliser, de s'adapter à des demandes de différente nature, de travailler de façon coopérative, de se faire des amis, etc. L'intervention en petits groupes est privilégiée, de même que l'interaction entre les enfants et avec le matériel. L'activité physique est valorisée. Le jeu symbolique est à l'honneur, car il permet à l'enfant de vivre des expériences où il est dirigé (*regulated*) par les autres, où il dirige les autres et où il se dirige, s'impose des règles à lui-même (Leong et Bodrova, 2009). Des évaluations de cette méthode ont montré que l'intervention dans le cadre d'un module particulier améliore les fonctions exécutives des enfants, mais que les bénéfices se transposent dans d'autres contextes et pour d'autres habiletés seulement quand l'intervention est intégrée dans tous les aspects de la journée à l'école ou au service de garde (Diamond, 2009). L'utilisation de cette méthode en milieu défavorisé montre des effets sur la qualité de la classe et le comportement des enfants (Barnett et autres, 2006). Une analyse de cette méthode et de cinq autres programmes favorisant le développement des fonctions exécutives chez les jeunes enfants montre que ceux qui présentaient initialement les fonctions exécutives les plus faibles bénéficient le plus des programmes. Les plus grands progrès sont notamment observés chez les enfants de familles à faible revenu (Diamond et Lee, 2011).

Les liens entre des dimensions sociocomportementales, comme l'hyperactivité ou l'agressivité à la maternelle, et les résultats scolaires au primaire sont, pour leur part, moins clairs (Duncan et autres, 2007), bien que des chercheurs québécois aient montré qu'elles avaient une certaine influence sur l'obtention du diplôme d'études secondaires chez les garçons (Vitaro, 2009). Des résultats récents d'une étude longitudinale québécoise permettent de conclure que c'est l'inattention beaucoup plus que l'hyperactivité qui est un prédicteur de la non-diplomation au secondaire (Pingault et autres, 2011).

Les habiletés prémathématiques chez les jeunes enfants sont, quant à elles, de plus en plus reconnues comme étant fortement associées à la réussite scolaire au primaire. Certaines recherches montrent que les enfants qui ont des difficultés en mathématiques à la maternelle sont beaucoup plus susceptibles que les autres d'en éprouver encore par la suite (Morgan, Farkas et Wu, 2009). Plus encore, la réussite ultérieure en lecture serait plus fortement liée aux habiletés de mathématiques à la maternelle qu'aux habiletés de prélittératie (Duncan et autres, 2007; Claessens, Duncan et Engel, 2009).

Quand ils comparent des quantités, quand ils observent des récurrences et des agencements ordonnés d'objets ou quand ils partagent des biscuits également entre leurs copains, les jeunes enfants découvrent spontanément les dimensions mathématiques de leur monde (NAEYC, 2010). Il est aussi naturel pour l'enfant de réfléchir de façon mathématique que d'utiliser le langage, et ses premières connaissances mathématiques informelles sont acquises grâce à la manipulation et à la représentation d'objets concrets. Les connaissances mathématiques informelles sont très importantes parce qu'elles sont la base du développement des connaissances formelles qui seront acquises au primaire (Starkey, 2009).

Avant le début de l'école, les enfants comprennent en général les mots qui représentent des chiffres; ils savent compter, additionner et soustraire de petits nombres. Toutefois, les habiletés de numératie varient en fonction de l'âge de même que des expériences de chaque enfant, du genre de tâche mathématique effectuée, du contexte de réalisation de la tâche et de la rétroaction que l'enfant reçoit (Sophian, 2009; Balayeva, Mann et Reid, 2010). Le milieu de vie socioéconomique de l'enfant a aussi une influence sur les habiletés mathématiques dont il fait preuve à l'âge préscolaire. Par exemple, aux États-Unis, les enfants de familles à faible revenu ont des connaissances mathématiques informelles moins élaborées que les autres; l'écart est grand et se fait sentir dès l'âge de 3 ans (Starkey, 2009).

Le développement de la numératie comporte de multiples facettes. Par conséquent, les approches favorisant ce développement chez les jeunes enfants devraient avoir de larges visées, en amenant, par exemple, « les enfants à réfléchir aux relations entre les quantités et aux effets des transformations comme la division » (Sophian, 2009, p.4). L'auteure parle d'activités comme les jeux

de société et les expériences qui mettent en lumière les relations numériques. Elle mentionne aussi que la façon dont les parents et les enseignants parlent des chiffres aux enfants et le soutien qu'ils leur apportent peuvent influencer leurs progrès en mathématiques.

Au Québec, le programme d'éducation préscolaire traite des mathématiques dans le cadre de la compétence « Construire sa connaissance du monde ». L'enfant est amené à démontrer sa curiosité, à exercer sa pensée, à organiser l'information et à raconter ses apprentissages en rapport avec les mathématiques et les autres domaines d'apprentissage. Il développe ses connaissances sur le dénombrement, l'association, la comparaison, le regroupement et le classement, la régularité, etc.

Une méthode dédiée au développement des connaissances informelles en mathématiques, grâce aux interactions avec l'environnement, a été expérimentée au Québec auprès d'enfants de prématernelle et de maternelle de milieux défavorisés. Utilisée avec intensité, cette méthode a eu des effets modestes à court terme sur la connaissance des nombres (Pagani et autres, 2005). Malgré la quantité croissante d'études sur le sujet, la recherche n'aurait pas encore permis de bien saisir les processus qui améliorent les connaissances en numératie des jeunes enfants (Sophian, 2009).

En dépit de ces limites, la NAEYC et le National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) ont adopté des orientations signalant l'importance des mathématiques pour permettre aux enfants de donner un sens au monde qui les entoure, de réussir ultérieurement à l'école et de devenir des adultes informés et actifs dans leur milieu. Leurs recommandations visant à assurer une éducation mathématique de grande qualité aux enfants de 3 à 6 ans portent notamment sur l'importance de rehausser l'intérêt naturel des enfants, de construire à partir de leurs expériences et de leurs connaissances informelles, de baser les pratiques d'enseignement sur une bonne connaissance du développement cognitif, linguistique, physique et socioémotionnel des jeunes enfants, d'intégrer les mathématiques aux autres activités en classe et les autres activités aux mathématiques et de privilégier le jeu comme contexte d'exploration des mathématiques (NAEYC, 2010).

Pour clore cette section sur les habiletés associées à la réussite scolaire ultérieure, mentionnons que les habiletés motrices des jeunes enfants sont de plus en plus mises en relation avec le développement cognitif et la réussite scolaire, alors qu'elles ne faisaient pas partie auparavant des priorités politiques ou scientifiques. Par exemple, une analyse effectuée récemment à partir des données de l'ELDEQ montre que les habiletés motrices (motricité fine et déplacement) à la maternelle sont associées à la réussite scolaire et à l'engagement en classe en quatrième année, et que cet engagement est lui-même reconnu comme ayant une influence sur la réussite ultérieure (Pagani et autres, 2011). Différents intervenants insistent également sur l'importance de développer, chez les jeunes enfants, le goût de l'activité physique dans une optique de saines habitudes de vie et de prévention des problèmes d'obésité. Or, des chercheurs américains montrent que les enfants du préscolaire seraient beaucoup trop sédentaires. Au préscolaire, la crainte des blessures et l'accent mis sur les aspects scolaires seraient notamment en cause (Copeland et autres, 2012).

2.6 QUALITÉ DES INTERACTIONS COMME COMPOSANTE-CLÉ DE LA QUALITÉ

Nous avons traité précédemment des facteurs structurels associés à la qualité des services éducatifs aux jeunes enfants comme la formation et le nombre d'enfants par adulte. Nous avons aussi abordé la qualité du point de vue des approches pédagogiques, des contenus des programmes éducatifs ainsi que des compétences et des habiletés qu'ils visent à soutenir. Or, si les interventions liées à ces différents aspects de la qualité peuvent avoir une incidence sur le développement des enfants et leur réussite scolaire ultérieure, elles ne sont pas toujours suffisantes. En fait, diminuer les ratios, se doter d'un bon programme éducatif ou d'une méthode particulière ne garantit pas la qualité de l'intervention. L'implantation du programme n'est pas toujours fidèle à la conception de ses créateurs, surtout quand le programme est complexe et exige des enseignantes de changer plusieurs éléments de leur pratique (Dickinson, 2011). Des chercheurs ont démontré empiriquement que, même lorsque des enseignantes savent respecter fidèlement les procédures prévues, la fidélité procédurale n'est pas un gage de qualité pédagogique (Justice et autres, 2008).

Des experts du domaine mettent de plus en plus l'accent sur la qualité des interactions adulte-enfant comme la composante-clé de la qualité générale, l'ingrédient actif qui peut faire la différence. Les travaux de recherche[48] se sont multipliés en ce sens aux États-Unis. Un outil de mesure a été mis au point et utilisé pour évaluer la qualité des interactions de la prématernelle jusqu'en troisième année, une qualité conceptualisée comme comportant trois domaines :

- le soutien émotif de l'enfant par l'adulte (comprenant, par exemple, des dimensions comme le climat de la classe, la sensibilité de l'adulte et la considération accordée au point de vue de l'enfant);
- l'organisation efficace de la classe (organisation et gestion des comportements, du temps et de l'attention) de manière à maximiser les occasions d'apprentissage et à susciter l'intérêt et l'engagement des enfants;
- le soutien à l'apprentissage, qui favorise le développement du langage et la pensée réflexive et qui procure une rétroaction et un soutien continus pour l'expression des habiletés existantes et le développement d'habiletés plus complexes.

Plusieurs recherches effectuées avec cet outil montrent les effets de la qualité des interactions sur le développement des enfants. Ainsi, des niveaux élevés de soutien émotif[49] favorisent la compétence sociale à la maternelle. Ils sont aussi associés aux progrès en lecture et en mathématiques de la maternelle jusqu'en cinquième année. Les enfants de maternelle sont plus engagés et ont de meilleures habiletés d'autorégulation quand l'organisation de la classe est meilleure. Une bonne organisation de la classe favorise aussi les progrès en lecture en première année. Des niveaux élevés de soutien à l'apprentissage dans les services éducatifs aux enfants, avant l'entrée à l'école, sont associés à des progrès en mathématiques et en littératie.

Malgré son importance pour le développement des enfants, la qualité des interactions serait souvent insuffisante aux États-Unis du préscolaire à la cinquième année. La qualité du soutien émotif et de l'organisation de la classe serait en moyenne du niveau modéré au niveau élevé, mais la qualité du soutien à l'apprentissage irait du niveau faible au niveau modéré (Center for Advanced Study of Teaching and Learning, 2011; LaParo et autres, 2009).

---

48. Les chercheurs qui ont participé à de tels travaux sont bien connus dans le domaine des services éducatifs aux jeunes enfants, par exemple Robert Pianta, Margaret Burchinal, Diane Early, Richard Clifford, Laura Justice, Bridget Hamre, Karen LaParo, Sara Rimm-Kaufman et Jennifer Locasale-Crouch.

49. On sait qu'en l'absence du parent, un lien affectif significatif avec un autre adulte, que certains experts qualifient de figure d'attachement secondaire, peut donner au jeune enfant le sentiment de sécurité dont il a besoin et favoriser son adaptation sociale. L'éducatrice ou l'enseignante peut être une telle figure d'attachement si elle répond de façon sensible aux besoins de l'enfant. La recherche sur les facteurs qui favorisent une relation sensible de l'éducatrice avec l'enfant est encore peu développée, mais la continuité dans les soins (peu de changements d'adultes responsables de l'enfant et de l'environnement) jouerait un rôle important (Tardif et Lemay, 2012).

L'importance de la qualité des interactions adulte-enfant est aussi soulignée dans des travaux britanniques sur les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Des services qualifiés d'excellents sur la base de leurs effets positifs sur le développement des enfants ont été observés afin d'identifier leurs caractéristiques. L'une de ces caractéristiques est la qualité des interactions adulte-enfant, qui s'actualise notamment dans le *partage soutenu de la pensée* évoqué précédemment. Cette pratique, de même que celle de la rétroaction formative, serait toutefois peu fréquente dans les services préscolaires britanniques (Siraj-Blatchford, 2010).

Au Québec, l'un des constats de l'étude sur le programme *Accès à l'école*, qui vise à favoriser la transition à la maternelle en milieu défavorisé, est la grande variabilité de la qualité des interactions entre les enseignantes du préscolaire et les élèves, et la nécessité de soutenir particulièrement l'amélioration du soutien à l'apprentissage (Cantin, Charron et Bouchard, 2011). Par ailleurs, en ce qui concerne les services de garde, l'enquête *Grandir en qualité* a révélé diverses lacunes en rapport avec le soutien à l'apprentissage, comme le faible soutien aux initiatives de l'enfant ou le manque de rétroaction (Drouin et autres, 2004).

Ce genre de résultats suscite un intérêt renouvelé pour les programmes de développement professionnel devant permettre d'améliorer la qualité relationnelle et pédagogique des interventions du personnel éducateur et enseignant. Des ateliers de formation, du mentorat et du *coaching*, offerts en personne ou par voie électronique, font souvent partie des programmes proposés aux États-Unis.

2.7 CE QUE LE CONSEIL RETIENT SUR LA QUALITÉ ET LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

- La fréquentation d'un service éducatif avant l'entrée à l'école peut avoir une influence positive sur le développement des enfants, en particulier ceux de milieux défavorisés, surtout si le service est de bonne qualité.
- Différents facteurs structurels, comme l'organisation physique des lieux, la rémunération du personnel, sa stabilité auprès des enfants ou la présence d'un programme éducatif, peuvent être associés à la qualité de l'expérience des enfants dans les services d'éducation et d'accueil. Le ratio et la taille du groupe, de même que la formation du personnel, auraient une importance particulière à cet égard.
  - > Dans les services de garde éducatifs à l'enfance au Québec, le ratio est de 1 adulte pour 10 enfants de 4 ans en installation (CPE ou garderie) et de 1 pour 6 (ou 2 pour 7, 8 ou 9) en milieu familial régi. Le nombre maximum d'enfants est de 18 à la maternelle 4 ans et de 20 à la maternelle 5 ans. En garde scolaire, le ratio est de 1 adulte pour 20 enfants.
  - > Au Québec, les éducatrices qualifiées des CPE ou des garderies sont titulaires d'un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance. Deux éducatrices sur trois doivent être ainsi qualifiées. En milieu familial, on exige très peu de formation (45 heures). Les enseignantes du préscolaire sont, quant à elles, titulaires d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. La formation spécifique relative au préscolaire dans le cadre du baccalauréat est toutefois limitée. Pour le service de garde en milieu scolaire, les exigences de formation viennent d'être rehaussées et une attestation d'études professionnelles (AEP) en éducation en service de garde en milieu scolaire sera dorénavant obligatoire pour les nouveaux employés partout au Québec, en plus du diplôme de cinquième secondaire.

- Les aspects structurels de la qualité, comme le ratio ou la formation du personnel, peuvent influencer la qualité de l'expérience éducative de l'enfant, mais ils ne sont pas suffisants. Selon plusieurs chercheurs, la qualité des interactions entre les intervenantes et les jeunes enfants, qui comprend la qualité du soutien émotif, de l'organisation de la classe et du soutien à l'apprentissage, serait un ingrédient-clé de la qualité d'ensemble et aurait une influence importante sur le développement des enfants et la réussite scolaire. Or, les études montrent que la qualité du soutien à l'apprentissage est souvent insuffisante et devrait être améliorée.
- Deux traditions pédagogiques, celle de la préparation à l'école et celle de la pédagogie sociale, se retrouvent à des degrés divers dans de nombreuses sociétés. Elles sont caractérisées par des conceptions différentes des jeunes enfants et de l'apprentissage.
- Les programmes éducatifs sont des cadres normatifs qui s'inscrivent dans une tradition pédagogique particulière. Ils véhiculent une conception de ce qu'est une intervention éducative de qualité. Au Québec, le programme d'éducation préscolaire et celui des services de garde éducatifs à l'enfance partagent les mêmes assises théoriques et des conceptions semblables de la qualité. Ils visent tous deux à favoriser le développement global et préconisent l'apprentissage actif basé sur le jeu et l'expérimentation par l'enfant.
  - > Une enquête menée par le Conseil montre que les enseignantes de maternelle sont d'accord avec le mandat du préscolaire tel qu'il est exprimé dans le programme : donner le goût de l'école, favoriser le développement global et jeter les bases de la scolarisation. L'approche de développement global centrée sur le jeu et l'expérimentation est appréciée, notamment pour la latitude qu'elle laisse aux enseignantes, ce qui leur permet de s'adapter aux besoins et aux centres d'intérêt des enfants.
  - > Malgré son importance pour le développement des enfants, la place du jeu est remise en question au préscolaire, notamment aux États-Unis, au profit d'un enseignement plus formel. Des spécialistes du développement des jeunes enfants ici et ailleurs s'inquiètent de la course à la performance dans laquelle on cherche de plus en plus à inscrire les enfants et du stress ainsi engendré.
  - > Des débats entourent la place de la littératie au préscolaire et la façon de soutenir son développement. Pour prévenir les difficultés en lecture au primaire, certains préconisent des activités systématiques et ciblées sur la connaissance du nom et du son des lettres ainsi que des phonèmes. D'autres cherchent avant tout à donner le goût de la lecture par des activités d'éveil à l'écrit, dans un contexte naturel et ludique, ou insistent sur la compréhension du récit et le développement simultané du langage et de la pensée. Ces différentes perspectives s'incarnent dans une pluralité d'interventions souvent hybrides qui peuvent avoir différents effets positifs sur différents objectifs liés à la littératie : il n'existe pas de voie unique.
  - > Au-delà des habiletés liées à la littératie, la recherche montre que d'autres habiletés sont aussi importantes au préscolaire pour favoriser la réussite scolaire ultérieure : habiletés prémathématiques, fonctions exécutives (capacité de se contrôler, d'être attentif, de planifier sa propre activité, de retenir l'information, etc.), habiletés sociales, habiletés motrices, etc.
- Au Québec, la recherche sur la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants doit être développée. De plus, un plus grand nombre d'études doivent être menées sur les approches et les méthodes d'intervention de même que leurs effets sur le développement des enfants à moyen et à long terme.

CHAPITRE 3

TRANSITIONS DU PRÉSCOLAIRE ET ENJEU DE LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE

L'enfant vit une transition importante quand il passe de son milieu familial ou d'un service de garde à l'enfance au milieu plus vaste, plus institutionnel et plus « normé » qu'est l'école. Il connaît ensuite une autre transition quand il arrive en première année. Après avoir évolué dans un monde d'apprentissage centré sur le jeu, il entre alors dans celui de l'apprentissage plus formel et « scolarisant » du primaire. Ce sont deux changements importants qui présentent des possibilités d'épanouissement, mais qui peuvent aussi comporter des difficultés.

De façon générale, le terme *transition* renvoie aux tensions entre le changement et la stabilité, à l'adaptation aux nouveaux défis qui doit survenir tout en conservant les façons de faire éprouvées (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). Reprenant différents chercheurs, Ruel définit les transitions comme un processus qui « s'accompagne de transformations ou de ruptures dans les pratiques, dans les relations ou dans les représentations des individus » (Ruel, 2009, p. 20).

3.1 TRANSITION VERS LA MATERNELLE ET CHANGEMENTS VÉCUS PAR L'ENFANT

Toute transition est marquée par la discontinuité entre la situation qui précède et la nouvelle situation. La transition vers la maternelle s'accompagne pour l'enfant de changements de lieux, de routine de vie et d'activités, de relations, de statut et de rôle (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000; Ladd, 1996; Wildenger et autres, 2008). Quand l'enfant passe d'un environnement connu à un environnement nouveau, il devient un acteur périphérique, à l'identité incertaine (Tobbell et O'Donnell, 2005). En participant à son nouvel environnement, il développe ses capacités d'adaptation, sa résilience devant le changement (Fabian et Dunlop, 2007), de même que sa nouvelle identité d'écolier (Tobbell et O'Donnell, 2005).

La transition est un processus qui s'inscrit dans la durée. Elle ne se limite pas aux journées avant et après l'entrée à la maternelle. Certains auteurs estiment même qu'elle dure deux ans et englobe l'année qui précède et celle qui suit le début de la maternelle (Ruel, 2009). La maternelle est elle-même une période de transition entre la petite enfance et l'école obligatoire.

Pour Rimm-Kaufman et Pianta (2000), la transition à l'école est une période de vulnérabilité où des petits changements peuvent avoir un effet démesurément important sur le reste de la scolarité. Au cours de cette transition, les attitudes, les compétences et les comportements qui se forgent influenceraient le développement et la réussite éducative de l'enfant (Jacques et Deslandes, 2004). La recherche sur les effets de la transition est toutefois encore peu développée et ceux-ci sont davantage postulés que démontrés empiriquement (Early, 2004).

Même quand elle est choisie ou prévisible et bien qu'elle présente des occasions de croissance, la transition peut engendrer du stress. Des chercheurs ont montré que l'augmentation du niveau de cortisol, l'indicateur physiologique du stress, dans la semaine qui suit l'entrée à la maternelle est plus marquée chez les enfants qui vivent le plus de changements dans leur routine et qui ont peu d'expériences éducatives en groupe (Quas et autres, 2002). Il est important de tenter de limiter le stress et de répondre aux besoins développementaux des enfants dans les périodes de transition (besoin de sécurité, connexité, estime de soi, etc.) (Chouinard, 2009). Ultimement, une transition réussie doit s'accompagner de l'adaptation mutuelle de l'enfant et de son nouveau milieu (Ruel, 2009).

La transition vers l'école peut être plus exigeante pour les enfants déjà vulnérables, comme ceux qui ont des problèmes d'apprentissage ou de développement (Ruel et Moreau, 2009). Cette transition présente aussi des défis particuliers pour les enfants d'immigration récente, ceux-ci vivant en même temps une autre transition encore plus importante, celle du départ du pays d'origine et de l'installation dans une société à la culture et, souvent aussi, à la langue différentes.

3.2 FACTEURS QUI INFLUENCENT LA TRANSITION DE L'ENFANT À L'ÉCOLE

Différents facteurs influencent la qualité de la transition de l'enfant à l'école. Les facteurs relationnels sont importants : les expériences sociales positives avant l'entrée à la maternelle, le soutien sans ingérence des parents dans les relations des enfants, les bonnes relations avec les pairs et, en particulier, la présence d'amis dans la classe ou les relations stables avec les enfants du voisinage favorisent l'adaptation à l'école, ainsi que les relations positives avec l'enseignante (Ladd,1996, 1990). Celles-ci influent particulièrement sur la transition, confirmant ici encore l'importance de la qualité des interactions : alors que des études montrent que les enfants de milieux défavorisés s'adaptent moins bien à l'école que les autres, des relations positives avec l'enseignante peuvent agir comme facteur de protection (Burchinal et autres, cité dans Tobbell et O'Donnell, 2005). De plus, quand ces relations sont positives en dépit des problèmes de comportement de l'enfant, le risque que ces problèmes perdurent serait moindre. À l'inverse, des relations négatives entre l'enseignante de maternelle et l'enfant pourraient avoir une influence à long terme sur ses résultats scolaires et comportementaux (Hamre et Pianta, 2001).

L'attitude de l'enfant à l'égard de l'école est un autre facteur associé à la réussite ou non de la transition. Une enquête a montré que de 25 à 35 % des enfants américains avaient une attitude négative ou mitigée à l'égard de l'école à partir du deuxième mois de la maternelle (Ladd, 2005). Pour favoriser une attitude positive, il faut être attentif aux besoins diversifiés des enfants au début de la maternelle et à leur bien-être émotif (Charron et April, 2009; Margetts, 2003; Fabian et Dunlop, 2007), et favoriser les relations positives avec les pairs et l'enseignante. On sait toutefois que l'attitude envers l'école commence à se construire avant l'entrée à la maternelle, qu'elle est déjà présente dans la façon dont les parents et les milieux éducatifs parlent de l'école à l'enfant (Ramey et Ramey, 1999).

Parmi les facteurs associés à la transition, l'écart entre la culture scolaire et la culture familiale ou celle du service de garde pose des défis à l'enfant. Celui-ci a besoin de comprendre les règles, les rituels, la structure du pouvoir de son nouvel environnement pour s'y adapter. Il faut donc prendre le temps d'« enculturer » l'enfant (Fabian et Dunlop, 2007) tout en s'efforçant de comprendre et de valoriser sa culture première et ses centres d'intérêt (Boisclair et Sirois, 2010).

Les activités de transition organisées par l'école, le service de garde, les parents ou la communauté peuvent aussi contribuer à atténuer les discontinuités et l'insécurité qui peuvent être associées à la transition. Nous reviendrons plus loin sur les différentes activités visant une transition en douceur à la maternelle. Signalons toutefois que le nombre d'activités de transition aurait aussi son importance (LoCasale-Crouch et autres, 2008) : une variété d'activités est nécessaire pour répondre aux besoins diversifiés des enfants et des parents avant, pendant et après l'entrée à l'école.

3.3 PASSAGE À LA MATERNELLE, UNE TRANSITION AUSSI POUR LES PARENTS

En tant que premiers éducateurs de leur enfant, les parents ont un rôle important à jouer pour faciliter son entrée à l'école. Ils peuvent favoriser le développement du langage de leur enfant par la lecture, les chansons et les conversations. Ils peuvent susciter la curiosité et l'effort dans les tâches que l'enfant entreprend, l'encourager quand il éprouve des difficultés, le soutenir dans le développement de relations sociales positives, etc.

Il existe différents programmes, surtout aux États-Unis, pour aider les parents à préparer leur enfant à l'école : visites à domicile pour augmenter la capacité des parents à stimuler leur enfant, enseignement de techniques à des groupes de parents pour favoriser la littératie, enseignement d'habiletés éducatives plus générales en rapport avec le jeu, soutien du développement social de l'enfant, exercice de la discipline (Bierman, Nix et Makin-Byrd, 2008). Souvent réalisés en milieu défavorisé, ces programmes mettent indirectement en lumière différentes attentes de la société et de l'école à l'endroit des parents.

Des chercheurs québécois qualifient l'approche des intervenantes éducatives auprès des parents de milieux défavorisés de « préventive et compensatoire au regard d'un déficit des compétences éducatives qui caractériserait les parents » (Larose et autres, 2006, p. 2). Une telle approche serait prévalente dans les milieux éducatifs préscolaires, où éducatrices et enseignantes adopteraient une posture de spécialistes qui informent et conseillent (Larose, Terrisse et Bédard, 2006). Les parents qui n'offrent pas à leur enfant les expériences considérées comme importantes pour la préparation à l'école sont perçus négativement (Dockett et Perry, 2007). Or, les familles ne disposent pas toutes des mêmes ressources socioéconomiques et culturelles pour préparer l'enfant à l'école (Aubert, 2007). Les attentes de l'école en matière de littératie des enfants peuvent créer de l'anxiété chez les parents de milieux défavorisés et renforcer les inégalités sociales (Smythe, 2010).

Dans la transition de l'enfant à l'école, les parents ne sont pas seulement une source potentielle de soutien; ils ont leurs besoins propres. Ils doivent faire face, eux aussi, à une expérience nouvelle, à des changements d'environnement physique et relationnel, à des règles et à un fonctionnement différents de ce qu'ils connaissaient quand l'enfant était au service de garde. Les rapports avec l'enseignante ne sont pas quotidiens; ils sont plus distants. Des parents déplorent ignorer ce que leur enfant fait pendant la journée. Dans bien des cas, l'enseignante communique avec le parent seulement en cas de problème. Le peu d'occasions de discuter avec l'enseignante dans les premières semaines suivant le début des classes et la difficulté à la joindre au besoin sont des obstacles à une transition harmonieuse (Cormier, 2003). Les rapports sont plus fréquents entre les parents et les éducatrices du service de garde en milieu scolaire, si l'enfant le fréquente, mais celles-ci ignorent ce qui se passe dans la classe.

Le passage à l'école pose des défis d'organisation aux parents, qui doivent concilier les horaires scolaires avec le travail ou les études. L'un des principaux obstacles à la participation aux activités de transition serait la difficulté des parents à concilier celles-ci avec leur horaire de travail (La Paro, Kraft-Sayre et Pianta, 2003).

Des facteurs de réussite de la relation école-famille lors de la transition seraient un accueil chaleureux par les enseignantes, la multiplication des occasions de rencontre pour construire la confiance, les messages exprimant que la participation parentale est souhaitée et valorisée[50], la communication de l'information pertinente (Deslandes et Jacques, 2004).

50. Le souhait d'une relation de type partenarial entre parents et enseignantes serait toutefois présent surtout dans les milieux favorisés. En milieu défavorisé, les parents s'en remettraient davantage au pouvoir d'expert de l'enseignante, qui tendrait pour sa part à mettre l'accent sur les lacunes dans les compétences éducatives des parents (Larose et autres, 2006).

Le passage d'un enfant handicapé à l'école représente une étape critique de la vie des familles. Des problèmes particuliers sont évoqués : délais avant que l'enfant reçoive des services spécialisés, tensions entre les parents et les intervenantes scolaires en ce qui concerne l'évaluation des besoins de l'enfant ou leur exclusion du processus de décision le concernant, crainte de l'étiquetage et de la marginalisation. Certains parents ne feraient pas confiance à l'école et préféreraient ne pas révéler les difficultés de leur enfant qui entre à la maternelle (Aubert, 2007).

Pour les parents d'enfants qui ne parlent pas le français, l'entrée à l'école peut s'accompagner à la fois de l'espoir d'une intégration sociale et de la crainte que l'enfant soit marginalisé (Aubert, 2007). Des recherches portant sur les rapports entre l'école et les familles immigrantes mettent en relief de nombreux malentendus entre les deux et l'on parle alors de blâme mutuel. L'école voit souvent les parents immigrants comme désengagés, alors que c'est leur type de participation qui ne correspondrait pas toujours à celui attendu par l'école (Changkakoti et Akkari, 2008). De fait, pour beaucoup de familles immigrantes, la réussite scolaire et sociale des enfants est au cœur du projet migratoire. Il n'en demeure pas moins que les valeurs éducatives de certains parents immigrants diffèrent parfois de celles qui dominent dans la société d'accueil et que les intervenantes auprès des jeunes enfants ne sont pas toujours conscientes de ces différences (Cleveland et autres, 2006). Des chercheurs en appellent au développement d'une meilleure connaissance mutuelle des enseignantes et des parents immigrants et à la construction d'une relation de confiance et de reconnaissance mutuelle (Changkakoti et Akkari, 2008; Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachedi, 2008).

3.4 TRANSITION À L'ÉCOLE DANS UNE PERSPECTIVE ÉCOSYSTÉMIQUE

Les parents arrivent à l'école de leur enfant avec leur propre expérience scolaire, leurs attitudes et leurs valeurs concernant l'éducation. Les attitudes des intervenantes scolaires à l'endroit des parents, leurs attentes par rapport aux enfants sont, elles aussi, teintées par des expériences et des valeurs; elles influencent les relations avec l'enfant et ses parents et sont influencées par ces relations. La transition à la maternelle concerne en outre d'autres acteurs sociaux et les liens qu'ils ont entre eux, avec l'école et avec la famille : le service de garde que l'enfant fréquentait avant d'entrer à l'école, le centre de réadaptation qui intervient auprès de lui, l'organisme communautaire fréquenté par la famille, etc.

Dans cette optique, une transition réussie à la maternelle se traduit par :

- une attitude positive de l'enfant à l'égard de l'apprentissage, de l'école, de l'enseignante et des pairs;
- le maintien des habiletés acquises auparavant et le développement de nouvelles habiletés scolaires et sociales;
- l'attitude positive des parents à l'égard de l'école et de l'apprentissage, et leur engagement actif dans l'expérience scolaire de l'enfant;
- des enseignantes qui offrent des expériences appropriées au développement et créent un environnement de classe qui valorise les différences individuelles et la diversité culturelle;
- une communauté qui fournit du soutien en vue d'expériences positives de transition (collaboration, coordination) (Ramey et Ramey, 1999).

L'importance accordée aux différents milieux de vie de l'enfant et aux interactions entre les acteurs de la transition est au cœur d'une perspective écosystémique qui préfère le concept de transition à celui de préparation à l'école (Ramey et Ramey, 1999). L'accent ne porte plus sur les seules habiletés ou difficultés de l'enfant qui doit être « prêt ». On s'inscrit en faux contre l'identification aussi bien des enfants à risque que des enfants résilients : « Just as pernicious, the positive outcomes of children [...] have been designated as a product or indicator of resilience. In both cases, risk and resilience both are

presented as if they were properties of a child. » (Pianta, Rimm-Kaufman et Cox, 1999, p. 10)[51]. S'ajoute une conception dynamique de la transition qui prend en compte le facteur temps dans les relations entre les différents protagonistes du passage à l'école. Par exemple, les relations famille-école influencent l'intégration de l'enfant à l'école, mais ces relations sont construites lors des transitions et en constituent à ce titre un résultat. Si le système-école et le système-famille ont des relations négatives et désengagées à la maternelle, il est peu probable qu'ils travaillent plus tard constructivement ensemble pour soutenir l'enfant (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000).

Dans une perspective écosystémique, on s'intéresse non plus seulement à la préparation des enfants à l'entrée à la maternelle, mais aussi, et surtout, à la préparation de l'école à l'arrivée de chaque enfant. Une école prête est une école qui :

- relie les familles, les milieux éducatifs préscolaires, la communauté et l'école;
- établit ces relations avant le début des classes;
- joint les personnes concernées avec une intensité appropriée (Early, 2004).

Pour permettre à l'école de jouer un rôle actif en matière de transitions, des moyens concrets sont évoqués : la désignation d'une personne responsable des transitions dans chaque école (Fabian et Dunlop, 2007), la mise au point d'un plan de transition par l'école (Ruel, 2009), le recours à un plan de transition individualisé pour tous les enfants qui ont des besoins particuliers (Rimm-Kaufman et Pianta, 2000). À l'inverse, l'obtention tardive des listes d'élèves par les enseignantes, de même que leur manque de temps pour mener des activités de transition à la fin du printemps, quand elles doivent travailler à la fois à la formation des futurs groupes de maternelle et de ceux de première année, représenteraient des obstacles (Charron et April, 2009). Le manque de reconnaissance de l'importance du temps à consacrer par l'enseignante à l'établissement de relations de confiance avec les parents (Beauséjour et autres, 2004; Bosse Platière et Loutre du Pasquier, 2007) est aussi souligné.

3.5 ACTIVITÉS POUR FAVORISER LA TRANSITION

Les activités pouvant favoriser la transition sont nombreuses et variées. Elles peuvent s'adresser aux parents, aux enfants, aux travailleuses des services de garde, aux enseignantes de maternelle ou à plusieurs groupes à la fois. Quand elles précèdent l'entrée à la maternelle, elles sont organisées le plus souvent par l'école ou le service de garde à l'enfance, ou en partenariat par les deux types de services. Elles peuvent aussi engager des établissements du réseau de la santé et des services sociaux[52], notamment dans les cas d'enfants qui y reçoivent déjà des services. Parfois, des organismes communautaires y participent également. Ceux-ci sont aussi instigateurs d'activités de préparation à l'école, en particulier dans le domaine de l'éveil à la lecture et à l'écriture.

Les activités de transition avant le début de la maternelle peuvent inclure, par exemple, la visite d'une classe de maternelle et de sa future école par l'enfant, sa famille, son groupe de garderie ou son éducatrice; la visite d'un groupe d'enfants de 4 ans au service de garde par une classe de maternelle ou par l'enseignante seule; le pairage d'enfants de maternelle et d'enfants du service de garde à l'enfance dans le cadre d'une activité; le partage d'information entre professionnelles, avec ou sans le parent; l'entraînement à des routines et les discussions dans la famille en préparation à l'école; les discussions entre parents au sujet de la maternelle; le pairage d'un enfant de maternelle avec un enfant plus vieux à la rentrée; les rencontres entre l'enseignante et les parents, avec ou sans l'enfant, au début de l'année, etc. (LaParo, Kraft-Sayre et Pianta, 2003). Les activités de transition, particulièrement avant l'entrée de l'enfant à la maternelle, sont encore trop peu nombreuses au Québec (Ruel et Moreau, 2009). L'annexe 4 en donne néanmoins quelques

51. « Pouvant aussi être pernicieux, les résultats positifs d'enfants [...] ont été désignés comme un produit ou un indicateur de résilience. Dans les deux cas, le risque et la résilience sont présentés comme s'ils étaient des propriétés d'un enfant.» (traduction du CSE.)

52. On entend ici les CSSS, les centres hospitaliers et les centres de réadaptation.

exemples. Soulignons également l'existence d'un répertoire de stratégies pour soutenir la transition vers la maternelle, la *Carte routière vers le préscolaire*, qui propose une démarche planifiée et structurante de la transition, mais le recours à des stratégies variables en fonction des réalités et des besoins de chaque milieu (Ruel et autres, 2009).

Au moment de l'entrée à la maternelle ou peu après, on note aussi des activités permettant de connaître l'enfant, de créer un sentiment d'appartenance, et des modalités pour le rassurer, comme l'accompagnement par l'enseignante au dîner et aux activités avec les spécialistes et l'aide des professionnelles et professionnels de l'école au moment des départs en autobus ou pour prendre à part un enfant qui pleure et ainsi éviter qu'il ne déstabilise les autres (Charron et April, 2009). Pour sécuriser les enfants dans les premiers jours de classe, il est important de limiter le plus possible les changements de locaux, d'intervenantes et de consignes. Or, certains problèmes organisationnels créent de l'instabilité pour les enfants, comme la succession de plusieurs intervenantes différentes auprès des enfants qui fréquentent le service de garde scolaire.

Une pratique de transition a particulièrement retenu l'attention des intervenantes au cours des dernières années au Québec : l'entrée progressive. Cette pratique consiste à diminuer le temps de fréquentation scolaire dans les premières journées d'école pour permettre à l'enfant de s'adapter graduellement. Elle prend différentes formes au Québec : alternance d'une journée d'école avec une journée de congé pour tout le groupe, demi-journées d'école pour tout le groupe, demi-journées de classe pour chaque demi-groupe, etc. Des chercheuses québécoises ont montré qu'une plus longue période dans un groupe de taille réduite, au début de la maternelle, est associée à une meilleure adaptation de l'enfant, à une image plus positive de l'école et à une meilleure relation avec l'enseignante à la fin de la maternelle (Jacques et Deslandes, 2004). Depuis 2010, la possibilité de recourir à l'entrée progressive est inscrite au Régime pédagogique (article 18.1). Les conventions collectives du personnel enseignant, en vigueur jusqu'en 2015, prévoient, quant à elles, une entrée progressive d'une durée de trois jours qui peut être allongée si la commission scolaire en décide ainsi.

Des problèmes sont notés concernant l'entrée progressive. Quand la formule retenue est la demi-journée de classe avec tout le groupe, l'entrée progressive ne contribue pas à favoriser des contacts plus personnalisés entre l'enseignante et l'enfant. Quand on recourt au groupe-classe réduit sans diminuer le nombre d'enfants au service de garde en milieu scolaire, on compromet les contacts personnalisés entre l'éducatrice de la garde scolaire et l'enfant. Par ailleurs, le problème de manque de locaux est accru durant cette entrée progressive : si le local du service de garde est aussi le local de la maternelle et que le groupe de maternelle est divisé en deux, où peut-on loger les autres enfants (Association des services de garde en milieu scolaire du Québec, 2010)?

Outre les pratiques de transition telles que l'entrée progressive, dont nous venons de parler, des interventions menées avec des visées plus larges contribuent indirectement à soutenir la transition. Dans une perspective écosystémique, elles sont importantes. Par exemple, le programme Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance (SIPPE) inclut des visites à domicile de mères de milieux défavorisés et de leurs enfants de 0 à 5 ans en cherchant à la fois à soutenir les compétences parentales et à favoriser le développement des enfants. L'appui des organismes communautaires aux parents dans leur rôle éducatif contribue aussi, plus ou moins directement, à favoriser la transition à l'école. Il existe au Québec environ 270 organismes communautaires Famille (OCF) (Fédération québécoise des organismes communautaires Famille, 2008), connus sous des appellations telles que Maison de la famille ou Carrefour familial, qui mettent en avant la reconnaissance sociale du rôle de parents et la prise en compte des réalités et des besoins des familles par les pouvoirs publics. L'intervention auprès des parents vise à leur donner confiance en leur potentiel et à les soutenir pour qu'ils jouent pleinement leur rôle.

Les OCF sont nombreux à offrir des ateliers pour l'éducation des enfants de 0 à 5 ans et des activités de soutien à l'exercice du rôle parental. Près des deux tiers d'entre eux organisent des activités structurées d'éveil à l'écrit pour les familles qui ont des enfants de 5 ans ou moins (FQOCF, 2010). Ils travaillent à l'enrichissement de la littératie familiale, définie comme le processus par lequel

« les membres d'une même famille font l'acquisition de nouvelles habitudes, usages, attitudes et habiletés en lien avec : la lecture, l'écriture et la numératie; les objets, lieux, organisations associés au partage des savoirs » (Poirier, 2010).

Les organismes communautaires du champ de l'éducation, par exemple ceux rattachés au Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD) ou ceux financés dans le cadre du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE), sont, pour leur part, peu nombreux à intervenir auprès des enfants d'âge préscolaire et de leur famille. Le cas échéant, leurs activités portent souvent sur l'éveil à la lecture et à l'écriture.

Pour les organismes communautaires en général, l'enjeu du financement est central. La quantité, la stabilité et la qualité des interventions menées en dépendent. Les organismes communautaires intervenant au regard de la transition à l'école reçoivent des subventions de base des ministères concernés, mais ils considèrent en général que les sommes attribuées sont insuffisantes. Il existe aussi des subventions pour des projets particuliers d'intervention. Dans ce cas, c'est la nature ponctuelle du financement qui est critiquée.

3.6 MÉCANISMES DE CONCERTATION ET COLLABORATION ENTRE INTERVENANTS

Dans une perspective écosystémique, les familles, les milieux éducatifs préscolaires, l'école et la communauté ont tous un rôle à jouer dans la transition des enfants à la maternelle. La compréhension commune des enjeux de la transition et la concertation entre les divers partenaires sont donc cruciales (Ruel, 2009; Doherty, 2004), et la transition doit être l'objet d'une co-construction dans le contexte de la communauté (Fabian et Dunlop, 2007). La concertation entre les partenaires de la transition permet de privilégier la continuité entre les expériences éducatives antérieures et la maternelle.

Au Québec, les organismes publics ou communautaires de différents secteurs qui travaillent auprès d'enfants d'âge préscolaire et de leur famille se concertent de différentes façons et sur différentes questions pouvant inclure celle de la transition. La concertation locale et régionale s'inscrit parfois dans un protocole écrit entre des instances nationales (ex. : entente de complémentarité des services entre le MELS et le ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS]; protocoles d'entente entre les centres locaux de services communautaires [CLSC] et les CPE). Le plus souvent, elle prend forme avec un mécanisme tel qu'une table de concertation. Dans le domaine enfance-famille-jeunesse, elle est souvent organisée par les directions de santé publique en ce qui concerne le programme SIPPE, dont l'un des objectifs est justement de développer la concertation au regard de la petite enfance. Dans les différentes régions, des projets SIPPE sont menés sur des thématiques variées en tablant sur la concertation des acteurs.

Un portrait récent dressé par le MSSS (2010) permet de voir que la contribution du secteur de l'éducation aux tables régionales et locales de concertation sur l'enfance s'inscrit le plus souvent dans les comités du Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture (PAELE). Ce programme vise à soutenir la concertation et l'intégration d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les pratiques des familles de milieux défavorisés et dans les activités des organismes publics et communautaires qui les desservent. L'approche préconisée par le programme est axée sur la découverte et l'initiation au plaisir de la lecture dans un cadre naturel (Tremblay, 2003).

Le PAELE a récemment été l'objet d'une évaluation. L'un de ses effets les plus positifs serait d'avoir permis de développer, de structurer et d'officialiser les partenariats. La présence d'une personne dédiée à la coordination est un facteur de réussite à cet égard et l'une des difficultés identifiées est le trop grand nombre d'instances de coordination, qui entraîne la dispersion des énergies. Le programme aurait aussi eu pour effet d'augmenter les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture des familles et de favoriser le sentiment de compétence des parents quant à leur capacité d'aider leur enfant dans ce domaine (Myre-Bisaillon, 2011).

Outre la concertation locale et régionale, la concertation autour de la transition à la maternelle a récemment pris forme à l'échelle nationale, dans le cadre du chantier de la voie 4 du plan pour la persévérance et la réussite scolaire *L'école, j'y tiens* (MELS, 2009). Réunissant des représentants des secteurs gouvernementaux de l'éducation, de la famille de même que de la santé et des services sociaux, ainsi que la Fédération des comités de parents, la voie 4 vise à « préparer l'entrée à l'école des enfants de milieu défavorisé » et à favoriser le travail concerté dans ce but. Les partenaires du chantier de la voie 4 ont toutefois conclu que ce n'est pas seulement en milieu défavorisé, mais dans tous les milieux qu'il faut œuvrer en vue d'une transition harmonieuse. À cette fin, un guide pour une première transition scolaire de qualité a été publié, où tous les milieux intervenant auprès de l'enfant (service de garde, centre de réadaptation, école, etc.) ont été invités à examiner leurs pratiques à la lumière de six grands principes : associer les parents, partager les responsabilités, planifier, organiser, évaluer, prendre en considération l'élément temps (April et autres, 2010).

Malgré les mécanismes de concertation existants, plusieurs observateurs notent le manque de liens entre les milieux de vie et d'apprentissage des enfants. Le manque de continuité entre les CPE et la maternelle ainsi que le manque d'information des enseignantes sur ce qui s'est fait dans les milieux de garde fréquentés par leurs élèves sont soulignés (Beauséjour et autres, 2004). On déplore aussi l'interruption, au moment de l'entrée à l'école, de certains services offerts, par exemple, aux enfants qui ont des difficultés de langage. La méconnaissance des intervenantes concernant la réalité de leurs vis-à-vis des autres secteurs nuit au respect mutuel, à la collaboration et à la concertation et, ultimement, à la continuité. Le manque de connaissances des éducatrices et des enseignantes sur le contenu du programme éducatif appliqué dans l'autre réseau est aussi mentionné (Cormier, 2003). D'autres observateurs (Bureau, 2010) notent le manque de collaboration entre les intervenantes du service d'animation Passe-Partout et les enseignantes du préscolaire, alors que les premières devraient être considérées comme une source d'information importante et des partenaires incontournables de la transition.

À l'intérieur même de l'école, on note le manque de concertation et de continuité entre les pratiques du service de garde scolaire et celles du personnel enseignant. Différents facteurs seraient en cause : tendance à l'isolement professionnel, préjugés, normes peu claires, incompatibilité des horaires, directions peu proactives, problème d'espace qui crée des rivalités, règles de vie différentes, activités qui se répètent. La question du manque d'espace peut aussi être un irritant particulier et peut avoir des conséquences sur le temps et le matériel dont les enfants disposent pour leurs activités (Beauséjour et autres, 2004). Certains problèmes relatifs aux liens avec les partenaires sont aussi relevés par les enseignantes rencontrées par le Conseil dans le cadre de son enquête sur le préscolaire (voir l'encadré).

PERCEPTION D'ENSEIGNANTES DU PRÉSCOLAIRE SUR LEURS RAPPORTS AVEC LES AUTRES ACTEURS DE LA TRANSITION À L'ÉCOLE

L'enquête du Conseil a permis d'en savoir plus sur les activités de transition menées à l'école et sur la perception des enseignantes de maternelle concernant leurs rapports avec les autres acteurs de la transition : famille, services de garde à l'enfance, réseau de la santé, organismes communautaires, service de garde en milieu scolaire.

La famille

La vaste majorité des enseignantes ayant participé à l'enquête considèrent que les contacts réguliers avec les parents sont très importants. En général, elles rencontrent les parents lors des journées prévues à cet effet par l'école au printemps, au début des classes et à la remise du bulletin. Plusieurs invitent aussi les parents à participer à des périodes de classe en début d'année.

Plusieurs participantes déplorent le fait que des parents ne les informent pas des problèmes particuliers de leur enfant qui entre à la maternelle ni des services qu'il a reçus. Des enseignantes regrettent aussi le manque d'engagement de certains parents, surtout ceux issus de l'immigration ou de milieux défavorisés. La communication serait particulièrement difficile quand les parents ne maîtrisent pas le français ou quand ils sont méfiants à l'endroit de l'école. Quelques enseignantes travaillant dans des écoles de milieux favorisés critiquent l'accent mis par des parents sur la performance et les pressions qu'ils exercent au sujet de l'approche pédagogique ou du choix de l'enseignante de leur enfant. Parmi les suggestions faites par de nombreuses enseignantes rencontrées pour améliorer la continuité de l'intervention avec les familles, on note en particulier la nécessité de multiplier les invitations à l'école et de sensibiliser davantage les parents à leur rôle dans l'éducation de leur enfant.

Les services de garde à l'enfance, le réseau de la santé et les organismes communautaires

Les enseignantes rencontrées par le Conseil constatent beaucoup d'écarts entre les enfants qui commencent la maternelle; elles en attribuent une bonne part au type de milieu de garde fréquenté. Plusieurs estiment que les enfants qui arrivent à la maternelle en provenance des CPE sont généralement plus stimulés que les autres et elles croient que les enfants ont avantage à fréquenter ce genre de service de garde. Certaines considèrent toutefois que des CPE offrent aux enfants des activités parfois trop semblables à celles de la maternelle, faisant en sorte que certains enfants sont « blasés » à la maternelle. Ces enseignantes estiment que les CPE devraient se concentrer sur la socialisation des enfants.

Certaines enseignantes aimeraient davantage de liens entre les services de garde et la maternelle, par exemple un plus grand nombre de visites de classes maternelles par des groupes d'enfants du CPE. Plusieurs sont d'avis toutefois qu'il revient au parent de présenter la classe maternelle à son enfant en participant aux rencontres prévues à cet effet.

Enfin, plusieurs enseignantes déplorent le fait qu'elles ne reçoivent pas de rapport des CPE sur les enfants qui ont des difficultés, ce qui retarde l'obtention de services pour eux une fois à l'école. À leur avis, des outils devraient être mis au point pour faciliter le transfert d'information. Dans le même ordre d'idées et de façon quasi unanime, les enseignantes rencontrées déplorent que les dossiers des enfants qui ont reçu de l'aide du CSSS, de la Direction de la protection de la jeunesse ou d'un professionnel privé pour des problèmes particuliers avant leur entrée à la maternelle ne soient pas acheminés automatiquement à l'école. Par contre, les enseignantes mentionnent recevoir systématiquement l'information dont elles ont besoin de la part des organismes s'occupant des enfants ayant une déficience physique ou intellectuelle. La collaboration avec ces organismes, considérée comme bonne, se poursuit d'ailleurs après l'entrée de l'enfant à la maternelle.

Pour la majorité des participantes à l'enquête, le manque de services au préscolaire pour les enfants qui ont des besoins particuliers (problèmes de langage, problèmes de motricité fine, troubles de l'attention ou du comportement, troubles envahissants du développement, etc.) constitue une préoccupation importante. Les écoles manquent de ressources tant pour l'évaluation que pour l'intervention auprès de ces enfants. Les enseignantes soulignent la contradiction entre les attentes concernant le dépistage à la maternelle des enfants ayant des besoins particuliers et, d'autre part, l'absence ou la quasi-absence de ressources pour les évaluer et les aider. Outre la transmission systématique d'information et l'augmentation des ressources de l'école, la diminution du ratio de vingt à seize élèves est vue comme une solution pour faciliter l'intégration des enfants en difficulté.

Les contacts des enseignantes avec des organismes communautaires semblent par ailleurs fort limités. Invitées à parler de leurs relations avec le réseau de la santé et les organismes communautaires, les propos des enseignantes rencontrées ont porté exclusivement sur le réseau de la santé.

Le service de garde en milieu scolaire
La majorité des participantes à l'enquête indiquent qu'elles ont une bonne collaboration avec les éducatrices du service de garde en milieu scolaire, mais déplorent le peu de moments dont elles disposent pour échanger avec elles. Certaines regrettent aussi que les éducatrices fassent sensiblement les mêmes activités qu'elles avec les enfants, qu'elles sortent peu dehors avec eux et que certaines n'aient pas la formation adéquate pour bien jouer leur rôle éducatif auprès des enfants (ex. : langage inapproprié, difficulté à exercer l'autorité de manière adéquate, difficulté à intervenir auprès d'enfants ayant des troubles du comportement).

Un irritant important concerne l'occupation de l'espace. Quand elles doivent partager le local de maternelle avec le service de garde, les enseignantes ne peuvent pas préparer les lieux avant la tenue des activités. La présence de règles différentes en classe et en garde scolaire crée de la confusion chez les enfants. Plusieurs enseignantes estiment aussi que la croissance de l'effectif des services de garde en milieu scolaire dans des espaces restreints crée des conditions difficiles pour les enfants, qui sont continuellement soumis à des règles et au bruit. S'ensuit pour les enfants une fatigue qui a des conséquences négatives sur le climat de la classe.

3.7 TRANSITION DE LA MATERNELLE AU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

La transition de la maternelle vers la première année est beaucoup moins documentée que la transition vers la maternelle. On peut néanmoins convenir que cette transition s'accompagne de changements importants dans la vie des jeunes enfants. Même si ceux-ci sont déjà familiers avec l'environnement scolaire général, la structuration des lieux et le type de matériel au premier cycle du primaire diffèrent souvent de ceux de la classe maternelle : bureaux ou tables où chaque enfant occupe une place assignée, peu de jouets, absence d'aménagement en coins (coin de lecture, coin de cuisine, espace de jeux psychomoteurs, etc.). L'organisation des activités aussi diffère : au premier cycle, les activités et le matériel sont choisis par l'enseignante ou l'enseignant et les enfants font souvent tous la même activité en même temps. Les activités sont plus structurées qu'à la maternelle, la place aux choix et à la créativité individuelle est plus restreinte. Les consignes relatives au travail en silence et les restrictions quant aux déplacements dans la classe sont plus fréquentes (Elkind, 2003), et les enfants doivent apprendre à rester assis et à écouter pendant des périodes prolongées (Sink, Edwards et Weir, 2007). Les attentes des enseignantes et des enseignants à l'endroit des élèves du premier cycle sont différentes de celles qui concernent ceux de la maternelle. Ces attentes sont, entre autres, l'attention portée aux consignes et la capacité de se concentrer sur son travail (Gagnon, 2000), alors que les préoccupations des enfants qui entrent en première année portent plutôt sur leurs relations sociales (Docket et Perry, cités par Mendez, 2003).

Les différences dans l'organisation des lieux, du matériel, des activités éducatives sont en relation avec les approches pédagogiques privilégiées à chaque ordre d'enseignement. La discontinuité vécue par les enfants lors du passage en première année serait principalement due à la rupture entre les méthodes pédagogiques et au peu d'importance accordée à l'aspect socioaffectif au primaire (Gagnon, 2000). À cet égard, certains observateurs évoquent la pression ressentie par des enseignantes et des enseignants du premier cycle du primaire pour ce qui est de rendre le plus rapidement possible leurs élèves performants sur le plan scolaire.

Le passage au premier cycle représente aussi une adaptation pour les parents, qui doivent composer avec les devoirs et les leçons, sans que les attentes ne soient toujours claires à leur endroit (CSE, 2010), et s'habituer à l'évaluation de leur enfant par des notes qui le comparent à ses pairs.

Pour favoriser une plus grande continuité entre le préscolaire et le primaire, on souligne l'importance d'une meilleure connaissance réciproque et d'une plus grande collaboration des enseignantes du préscolaire et de celles et ceux du premier cycle du primaire (Gagnon, 2000), ainsi que la nécessité de clarifier les attentes des enseignantes et enseignants des deux ordres d'enseignement et celles des

parents (Mendez, 2003). D'autres mesures sont aussi proposées : rencontres entre les enseignantes et enseignants des deux échelons pour favoriser un transfert d'information sur les élèves vers la fin de l'année de maternelle et permettre les échanges sur les planifications respectives; visite de classes du primaire par les enseignantes du préscolaire et leurs élèves; ajout dans le curriculum du premier cycle du primaire d'activités flexibles, centrées sur l'enfant et l'apprentissage actif, et formation des enseignantes et enseignants du premier cycle sur le développement global de l'enfant (Mendez, 2003). Certains recommandent aussi l'intervention de conseillers pédagogiques pour aider les enseignantes et enseignants du premier cycle à développer une intervention plus centrée sur les enfants et sur l'apprentissage actif (Sink, Edwards et Weir, 2007).

Le recours des enseignantes et enseignants, particulièrement au début de la première année, à des activités et à du matériel familiers aux enfants est une autre mesure qui peut favoriser une transition en douceur. Au Québec, le ministère de l'Éducation a déjà produit, dans les années 1980, un guide pédagogique du préscolaire préconisant une pédagogie transitionnelle. Le Ministère y suggérait que les six ou huit premières semaines de la première année soient centrées sur les compétences déjà acquises par l'enfant et sur l'adaptation à son nouveau milieu (Gagnon, 2000).

En dépit des mesures mentionnées, il semble difficile pour la philosophie du préscolaire de véritablement influencer la pédagogie du primaire. En 2001, à l'appel de l'OCDE en faveur d'une approche plus unifiée de l'apprentissage entre le préscolaire et l'école obligatoire, la France et les pays anglophones ont généralement répondu en rapprochant les contenus et les méthodes pédagogiques de l'éducation préscolaire de ceux du primaire. En Scandinavie, on souhaite plutôt que la conception de l'apprentissage véhiculée au préscolaire influence celle des premières années du primaire, mais même là-bas, un tel objectif serait difficile à atteindre (Kaga, Bennett et Moss, 2010).

LA TRANSITION VERS LE PREMIER CYCLE :
CE QU'EN DISENT DES ENSEIGNANTES DE MATERNELLE

Les propos des enseignantes de maternelle entendus lors de l'enquête du Conseil concernant la transition vers la première année concordent largement avec les écrits consultés. Les enseignantes perçoivent d'abord plusieurs différences entre la maternelle et la première année (apprentissages formels, moins de jeux, devoirs, évaluation, etc.). Elles qualifient le passage de « rude » et de « choc » pour les enfants. Selon des personnes interviewées, certains enseignants et enseignantes du primaire considèrent que la socialisation devrait être « réglée » au préscolaire, pour permettre aux élèves de se concentrer uniquement sur les apprentissages scolaires. On reproche à ces collègues de voir la différence entre le préscolaire et le primaire comme « coupée au couteau ». Le passage au préscolaire du demi-temps au temps plein il y a une quinzaine d'années aurait augmenté les attentes des enseignantes et enseignants du primaire.

Pour favoriser un passage en douceur, la plupart des enseignantes rencontrées organisent certaines activités avec les enseignantes et enseignants de première année : jumelage des classes pour des activités de lecture, activités dans la classe de première année par les enfants de la maternelle quand celle-ci est libre, jumelage des enfants de la maternelle et de ceux de première année à la récréation, jeux d'espionnage dans la classe de première année, demi-journées où les petits peuvent participer à des cours d'anglais ou d'éducation physique, installation de pupitres dans la classe de maternelle pour enseigner aux enfants comment les organiser, etc.

Pour faciliter davantage la transition, plusieurs participantes sont d'avis que les enseignantes et enseignants de première année devraient adopter, au début de l'année scolaire, une approche plus semblable à celle de la maternelle (travail en ateliers, causeries, jeux, activités de courte durée, etc.). Les échanges et les rencontres entre enseignantes et enseignants de maternelle et de première année devraient aussi être plus nombreux, afin de leur permettre de se familiariser avec le programme d'éducation ou d'enseignement de leurs collègues, d'arrimer leurs méthodes et de clarifier les rôles. De nombreuses enseignantes souhaiteraient avoir davantage de temps pour ce genre d'échanges, qui sont considérés comme d'autant plus importants que des pressions de leurs collègues de première année dans le sens d'une intervention plus « scolarisante » sont ressenties par plusieurs.

3.8 CE QUE LE CONSEIL RETIENT SUR LES TRANSITIONS DU PRÉSCOLAIRE

- Toute transition comporte des occasions de croissance, mais aussi des défis. La transition vers la maternelle et celle de la maternelle vers le premier cycle du primaire s'accompagnent de changements importants susceptibles de causer du stress au jeune enfant. Ces transitions présentent des défis plus grands pour les enfants déjà vulnérables.
- Différents facteurs relatifs à l'enfant, comme l'attitude à l'égard de l'école, et relatifs à ses relations avec les pairs et avec l'enseignante peuvent influencer la réussite de la transition.
- La réussite de la transition ne dépend cependant pas seulement de l'enfant et de sa capacité de s'adapter au nouveau milieu. Certains environnements favorisent des transitions réussies. L'école a un rôle-clé à jouer pour favoriser les transitions du préscolaire.
- Les parents ont aussi un rôle à jouer pour faciliter les transitions du préscolaire de l'enfant. Ils ne doivent toutefois pas être vus seulement comme une source d'aide. Leurs besoins et leurs compétences doivent être pris en compte à cette étape cruciale du premier contact avec le système scolaire.
- Une approche écosystémique et dynamique des transitions est utile pour saisir comment les interactions entre la famille, l'école et la communauté influencent les transitions du préscolaire et sont influencées par celles-ci.
- La concertation locale et régionale en rapport avec la transition à l'école s'incarne souvent dans les comités d'éveil à la lecture et à l'écriture rattachés aux tables de concertation sur l'enfance coordonnées par le secteur de la santé et des services sociaux. Il n'existe cependant pas suffisamment de pratiques concertées de transition avant l'entrée à la maternelle, par exemple entre les services de garde à l'enfance et les écoles, en dépit d'expériences intéressantes dans certains milieux.
- Des organismes communautaires mènent différentes actions pour favoriser la transition à l'école dans le cadre plus large du soutien aux compétences parentales ou de projets d'éveil à la lecture et à l'écriture.
- Après l'entrée à la maternelle, les pratiques de transition relèvent surtout de l'école. On note certains problèmes organisationnels et un manque de concertation entre les enseignantes et le service de garde en milieu scolaire pour ce qui est de favoriser une transition en douceur.
- À l'échelle nationale, la concertation sur les transitions s'est amorcée en 2009 avec le plan pour la persévérance et la réussite scolaires.
- La transition de la maternelle au premier cycle du primaire a reçu peu d'attention à ce jour. Pourtant, elle s'accompagne de changements importants pour les enfants et les parents. Elle comporte des défis, notamment du point de vue de l'harmonisation des pratiques pédagogiques pour favoriser la continuité éducative.

CHAPITRE 4

EXPÉRIENCES ÉTRANGÈRES QUI APPORTENT UN ÉCLAIRAGE SUPPLÉMENTAIRE

Dans les chapitres précédents, nous avons décrit l'organisation des services québécois d'éducation et d'accueil des enfants d'âge préscolaire et parlé de leur accessibilité. Nous avons aussi examiné les approches pédagogiques qui soutiennent l'intervention au préscolaire au Québec et la continuité entre les services au moment des transitions du préscolaire. Pour apporter un nouvel éclairage à son analyse du système québécois, le Conseil a examiné trois systèmes préscolaires étrangers qu'il voulait très différents : ceux de la France, de la Suède et de l'Ontario. La France a été choisie parce qu'elle offre depuis longtemps la maternelle universelle et gratuite aux enfants de 3 à 5 ans et qu'elle illustre le recours à une pédagogie centrée sur la préparation à l'école. La Suède loge, en théorie, à peu près à l'opposé de la France en matière d'approche pédagogique, l'accès universel aux services y est assuré et différentes mesures favorisent la continuité entre les services. Dans le cas de l'Ontario, la réforme majeure des services aux enfants d'âge préscolaire qui est en train d'y être implantée, de même que la proximité avec le Québec, plaidaient en faveur d'un examen de sa situation. Les paragraphes qui suivent présentent un résumé de l'analyse des trois systèmes. À l'annexe 5, un tableau offre un portrait plus détaillé.

4.1 FRANCE

En France, c'est essentiellement l'école maternelle qui assure l'offre de services éducatifs aux enfants d'âge préscolaire, en priorité à ceux âgés de 3 à 5 ans, qui bénéficient d'un accès gratuit et universel depuis 1994-1995, bien que la fréquentation soit facultative. Les enfants de 2 ans y ont accès selon la disponibilité des places, la priorité étant accordée à ceux issus de familles défavorisées. Plusieurs autres structures assurent l'accueil des enfants n'ayant pas accès à l'école maternelle. Au palier national, l'organisation des services de la maternelle est placée sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, tandis que l'Inspection académique et les municipalités en assument la responsabilité sur le plan régional et local.

L'école maternelle française a une très longue tradition. Le début du XIX^{e} siècle voit la multiplication des « salles d'asile », essentiellement confessionnelles, ayant pour finalité la protection des enfants des familles pauvres contre les dangers que présente leur milieu. À la fin du XIX^{e} siècle, les « salles d'asile » sont transformées en « écoles maternelles » intégrées à l'école primaire et dont la finalité fait désormais l'objet de débats récurrents dans lesquels s'opposent la vocation *accueil et protection* et la vocation *instruction*. Ces deux conceptions influencent fortement le programme national de l'école maternelle selon les époques et semblent s'inscrire dans la dynamique de l'évolution de celle-ci (Cour des comptes, 2008).

Aujourd'hui, l'école maternelle française a une vocation scolaire. Cette vocation a été affirmée en 1980 et se reflète dans le programme national de 2008, qui précise que l'école maternelle vise à préparer les enfants à réussir au cours préparatoire en permettant à chacun de vivre une première expérience scolaire réussie. Cette première expérience s'étend sur trois années réparties en une petite section (3 ans), une moyenne section (4 ans) et une grande section (5 ans). Le rôle de dépistage et de prévention précoces est également souligné. Le programme national établit les grands domaines d'activité à aborder durant les trois années qui précèdent l'entrée dans la scolarité obligatoire à 6 ans : s'approprier le langage, découvrir l'écrit (qui comprend les sous-domaines « se familiariser avec l'écrit » et « se préparer à lire et à écrire »), devenir élève, agir et s'exprimer avec son corps, découvrir le monde et percevoir, sentir, imaginer, créer.

De plus, le programme détermine les objectifs spécifiques à atteindre et les compétences à acquérir dans chaque domaine, avant le passage à l'école élémentaire, de même que les orientations pédagogiques pour faciliter la planification du projet d'école. Ces orientations concernent l'utilisation de démarches adaptées aux besoins de chaque enfant, la prise en compte des étapes et du rythme du développement de l'enfant ainsi que de ses besoins particuliers, l'alternance du jeu et de l'activité scolaire. Considérée comme un outil essentiel à la programmation des activités scolaires et à la communication avec les parents, l'évaluation occupe une place centrale dans la mission des enseignantes. La Direction générale de l'enseignement scolaire propose aux maîtres des grilles de repérage pour les aider à évaluer les acquis des élèves à la fin de l'école maternelle. Les compétences qui sont considérées comme les plus déterminantes pour la réussite scolaire ultérieure de l'élève y sont privilégiées (ministère de l'Éducation nationale de France, 2007).

Le temps scolaire d'une école maternelle comprend une journée complète ou une demi-journée, pour un total de 24 heures d'enseignement par semaine auxquelles s'ajoutent 2 heures de soutien pour les enfants ayant des besoins particuliers. La gestion de la classe est assurée par une équipe pédagogique composée d'une enseignante titulaire ayant une formation universitaire et d'un agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) ayant une formation professionnelle du secondaire (Instituts universitaires de formation des maîtres, 2012; ministère de l'Éducation nationale de France, 2007). Aucun ratio adulte-enfants n'est prescrit, mais on constate en moyenne 1 enseignante et 1 ATSEM pour 26 enfants dans une classe de maternelle (Cour des comptes, 2008). Le Code de l'éducation reconnaît, par ailleurs, le rôle et la place des parents à l'école. Dans la pratique, celle-ci manifesterait toutefois peu d'ouverture à leur égard (Bouysse, 2006).

Quant à l'efficacité de l'école maternelle, elle fait l'objet de débats récurrents, à l'instar de la mission qui lui est dévolue. Sa gratuité et son universalité pour les 3 à 5 ans constituent un acquis historique incontesté, mais la question de ses retombées sur la réussite ultérieure semble non tranchée. Des rapports font état d'écarts entre les textes officiels, qui parlent des particularités de l'école maternelle, et les méthodes d'apprentissage et d'évaluation très souvent alignées sur l'enseignement élémentaire, à cause notamment du manque de formation spécifique du préscolaire chez les enseignantes (Haut Conseil de l'éducation, 2007). L'équipe des examinateurs de l'OCDE concernant les services d'éducation et d'accueil à l'enfance fait des constats similaires. Ses deux premières recommandations invitent à mieux prendre en compte la qualité du point de vue de l'enfant, en recentrant l'intervention sur le développement global plutôt que de « focaliser essentiellement sur les compétences cognitives et les résultats scolaires » (OCDE, 2007, p. 406), et à améliorer la formation des enseignantes.

4.2 SUÈDE

En Suède, l'éducation et l'accueil des jeunes enfants d'âge préscolaire sont fusionnés en un service unique et continu pour les enfants de 1 à 6 ans, dont la tutelle a été transférée en 1998 du ministère de la Santé et des Affaires sociales à celui de l'Éducation et de la Science (OCDE, 2007). L'Agence nationale pour l'éducation assure le contrôle de la qualité et le développement des services sur le plan central et régional, alors que les municipalités assurent généralement l'offre directe des services sur le plan local. Des organismes privés offrent aussi une part de services préscolaires. Ils sont financés en majeure partie par les municipalités et, dans une proportion de 11 %, par les parents. La participation financière parentale est presque nulle pour les familles ayant des difficultés financières, tandis que, pour les autres familles, elle ne dépasse guère 3 % du revenu familial par enfant (Bigras et Latendresse, 2010). Par ailleurs, la loi de 2003 garantit la gratuité d'accès aux services préscolaires pour les enfants de 4 et 5 ans et à l'accueil en matinée dès l'âge de 3 ans pour les enfants dont le suédois n'est pas la langue maternelle (OCDE, 2007).

Intégrant les fonctions de soins et d'éducation des enfants, les services préscolaires suédois sont axés sur la conciliation travail-famille et sur le développement personnel et social de l'enfant, qui vise à jeter des bases de l'apprentissage tout au long de la vie (Tondelier, 2008). Ils sont le fruit de la réforme d'une longue tradition des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, jadis assurés par des organisations caritatives essentiellement auprès des enfants des familles défavorisées. Les bases de cette réforme ont été jetées en 1968 par la création de la Commission des maisons d'enfants, visant à mieux répondre aux nouveaux besoins suscités par l'accroissement de la demande de main-d'œuvre féminine. Aujourd'hui, une diversité de structures assurent les services préscolaires auprès des enfants de 1 à 6 ans, selon les besoins des familles : les *förskola*, qui offrent des activités éducatives de groupe toute la journée et toute l'année et qui sont utilisés en fonction des horaires de travail des parents; les *fritidshem*, qui sont des centres de loisirs proposant des activités à temps partiel aux 6 à 12 ans; les *öppen förskola*, qui offrent des activités éducatives de groupe à temps partiel sans inscription préalable; les centres d'encadrement pédagogique, y compris l'accueil familial de jour, ouverts toute la journée et toute l'année pour les enfants de moins de 6 ans, avec une fréquentation selon les besoins; les *förskoleklass*, des classes préparatoires à l'école obligatoire pour les 6-7 ans, intégrées à l'école primaire et dont la fréquentation est facultative et gratuite (OCDE, 2007). Les *förskoleklass* ont le même horaire que l'école obligatoire, qui commence à 7 ans. Les activités ont lieu de 8 heures à 15 heures et totalisent 525 heures par an (Swedish National Agency for Education, 2010).

La disponibilité des places dans les différentes structures correspond généralement à la demande. Des programmes sociaux très avantageux, principalement quinze mois de congé parental payé et d'autres prestations familiales, font en sorte que les parents prennent soin de leurs nourrissons avant l'âge de 1 an.

Le programme national de 1998, mis à jour en 2010, énonce d'entrée de jeu que les valeurs démocratiques constituent le fondement du programme préscolaire. Le respect des droits humains et de l'intégrité de chacun, la liberté, l'égalité et la solidarité sont d'autres valeurs qui fondent le programme. Le rôle du préscolaire est de poser les bases de l'éducation tout au long de la vie. Le préscolaire doit, pour cela, assurer la sécurité, être agréable et être riche d'apprentissages pour tous les enfants. Les initiatives de l'enfant et sa créativité sont valorisées, de même que la qualité des interactions adulte-enfant, les interactions entre pairs, le jeu, la discussion et la réflexion.

Le programme établit, pour les enfants, des objectifs qui concernent six grands axes à mettre en œuvre dans les programmes locaux gérés par les municipalités : les normes et les valeurs; le développement et l'apprentissage; l'enfant acteur central de son développement; les relations entre le préscolaire et la famille; la collaboration entre le préscolaire, les centres de loisirs et l'école; le suivi, l'évaluation et le développement de la qualité. Pour chacun de ces grands axes, la version 2010 du programme précise les buts poursuivis avec les enfants et les lignes directrices pour guider l'intervention des enseignantes et des équipes de travail (Skolverket, 2011). Comme dans le cas de l'école maternelle française, le rôle de dépistage et de prévention précoces est souligné. Des mesures de soutien aux enfants ayant des besoins spéciaux (enfants handicapés, enfants dont la langue maternelle n'est pas le suédois, etc.) sont aussi prévues.

La gestion de la classe préscolaire est assurée par une enseignante titulaire ayant une formation universitaire équivalente à celle des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire. Celle d'un *förskola* est assurée par une enseignante ayant une formation universitaire, secondée par une auxiliaire titulaire d'un certificat professionnel d'études secondaires. Chaque groupe d'un centre de loisirs est animé par une éducatrice secondée par une auxiliaire, les deux ayant une formation universitaire spécialisée. La formation universitaire des enseignantes et enseignants préscolaires et scolaires et des éducatrices des centres de loisirs comporte un tronc commun qui favorise le travail en équipe et la continuité. La direction des organismes doit promouvoir la collaboration étroite entre les différents services et avec les parents. La participation parentale est très valorisée et les parents exercent une influence significative dans l'organisation des services préscolaires. Par ailleurs, en Suède, aucun ratio adulte-enfants n'est prescrit dans les services d'éducation préscolaire. Les moyennes constatées sont, respectivement, de l'ordre de 5 enfants par employée à temps plein et 17 enfants par groupe dans les *förskola*, et de 20 enfants par employée à temps plein et 35 enfants par groupe dans les centres de loisirs (OCDE, 2007).

Quant à l'efficacité du système, il semble que des progrès notables aient été réalisés, après la réforme du programme de 1998, dans le développement des services et le processus de leur évaluation. Une tension existe toutefois entre le développement du *modèle nordique* d'éducation et d'accueil fondé sur le jeu et la présence de pratiques « scolaires » traditionnelles ciblant le développement du langage ainsi que la préparation à l'école et évaluant les compétences des enfants (Skolverket, 2008).

4.3 ONTARIO

L'idée de services intégrés de garde et d'apprentissage pour les jeunes enfants a émergé dans les années 1980 en Ontario et a fait son chemin, notamment avec l'élaboration par des agences gouvernementales de plans de collaboration, la création de places de garderie dans les écoles et l'implantation des projets-pilotes de services intégrés. En 2003, le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse a été créé, avec le mandat de mieux intégrer les services pour que les enfants et les jeunes réussissent et réalisent leur plein potentiel à l'école et dans la vie. En 2004, le gouvernement ontarien a lancé le plan décennal de la stratégie *Meilleur départ*, un projet ambitieux qui vise l'organisation et le développement de services intégrés de garde et d'apprentissage pour les jeunes enfants. La priorité est accordée aux enfants de 4 et 5 ans, à qui on veut offrir des services et un programme d'apprentissage à temps plein à la maternelle et au jardin d'enfants (ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario, 2006).

Le programme national publié en 1998 a été révisé en 2006 et en 2010. Une nouvelle loi sur l'apprentissage des jeunes enfants à temps plein a été adoptée en 2010, accompagnée d'une série de mesures pour mieux encadrer la mise en œuvre du programme (principalement le transfert des responsabilités en matière de politiques et de programmes du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse au ministère de l'Éducation). Aujourd'hui, c'est donc le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui assume les responsabilités en matière de politiques et de programmes ayant trait à l'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants. Sur le plan local et régional, les conseils scolaires de même que les municipalités et les conseils de bande y collaborent étroitement. La maternelle (4 ans) et le jardin d'enfants (5 ans) gratuits intégrés à l'école élémentaire constituent la nouvelle structure de base du système. Plusieurs autres structures assurent l'accueil de celles et ceux qui ne sont pas admissibles à la maternelle et au jardin d'enfants. Des mesures transitoires permettent à ces structures de faire face aux effets des changements intervenus dans le système.

Le programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants s'étend sur deux ans. Il vise à mieux répondre aux besoins des jeunes et de leur famille, de la naissance de l'enfant à son entrée à l'école élémentaire à 6 ans, afin de jeter des bases solides au cours de la petite enfance (sur le plan physique, social, affectif, cognitif et langagier) et de mieux préparer ainsi tous les enfants à apprendre et à exceller au moment où ils commencent l'école. Le programme national (version provisoire) est axé sur la conciliation travail-famille et sur l'apprentissage des enfants de 4 et 5 ans. Il établit sept grands domaines d'apprentissage à mettre en œuvre dans les écoles et propose une journée d'apprentissage et un environnement orienté vers le jeu pour favoriser une transition harmonieuse vers la première année, améliorer les chances de réussite des enfants à l'école et hors du cadre scolaire, et favoriser la construction identitaire. Très détaillé, le programme expose notamment la vision, le but et les objectifs poursuivis, les stades du développement, les attentes et les contenus des apprentissages, les principes de base et les fondements pédagogiques où le jeu, la littératie et l'émergence de la numératie prennent une place de choix. Des directives et des exemples concrets sont également donnés à l'équipe pédagogique pour faciliter la planification d'activités ludiques, de manipulation, d'exploration, d'expérimentation, d'observation et de communication. Le programme cible à la fois les apprentissages à réaliser pour préparer l'entrée à l'école et le jeu, qui est le mode d'apprentissage naturel de l'enfant. Le rôle de dépistage et de prévention précoces est souligné. Une place de choix est accordée à l'évaluation au service de l'apprentissage comme outil essentiel à la planification des activités et à la communication avec les parents. Le programme mise aussi sur l'engagement des parents et sur les interactions entre les différents systèmes d'une communauté apprenante dans lesquels se développe l'enfant, préconisant ainsi de placer chaque enfant dans un contexte approprié à son épanouissement global. Les autres structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants peuvent s'en inspirer dans la planification de leurs activités (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010).

La journée scolaire de la maternelle et du jardin d'enfants correspond à celle de l'école élémentaire. Elle commence généralement à 9 heures et se termine à 15 heures 30, pour un total au minimum de 194 jours par année scolaire. Cette plage horaire peut être complétée par un programme de jour prolongé – avant et après l'école – durant l'année scolaire, selon la demande des parents et la capacité des conseils scolaires à offrir les services. Des frais doivent alors être assumés par les parents. La gestion de classe à la maternelle et au jardin d'enfants est assurée par une équipe pédagogique composée de deux professionnelles dont les compétences se complètent : une enseignante titulaire qui a une formation universitaire et qui est membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, et une éducatrice de la petite enfance ayant une formation postsecondaire et membre de l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance de l'Ontario. Le ratio adulte-enfants est établi à 1 pour 13 (soit une moyenne de 26 enfants par groupe) pour le programme scolaire de jour et à 1 pour 15 pour le programme de jour prolongé.

Il est trop tôt pour juger de l'efficacité du programme ontarien d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants, son implantation n'en étant qu'à ses débuts. Notons toutefois qu'en 2010-2011, la proportion d'écoles offrant la maternelle à temps plein a augmenté et correspond à 19 % des écoles de langue anglaise (excluant le Nord de l'Ontario). Seulement quelques conseils scolaires, et quelques écoles rattachées à ces conseils, dispensent le programme de jour prolongé, qui peut dorénavant être offert par des entreprises à but lucratif. Certaines conséquences de la maternelle à temps plein se feraient sentir sur les services de garde à l'enfance : le transfert vers la maternelle d'enfants plus âgés dont la garde est moins coûteuse entraînerait un manque à gagner dans le secteur déjà fragile des services de garde (People for Education, 2011).

4.4 CE QUE LE CONSEIL RETIENT DE L'ANALYSE DES TROIS SYSTÈMES ÉTRANGERS D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

- Dans les trois systèmes étudiés, on note l'importance accordée à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants.
- Les services d'éducation et d'accueil des enfants de 4 et 5 ans sont universels et gratuits en France, en Suède et en Ontario, mais la portion de services qui correspondrait ici à la garde en milieu scolaire n'est pas gratuite.
- En France et en Suède, la fréquentation des services éducatifs à 4 ans est généralisée. Le système ontarien, est quant à lui, encore en implantation.
- Dans les trois systèmes, l'intervention dans les structures d'accueil et d'éducation se fait en équipes de deux intervenantes par groupe d'enfants, dont l'une a une formation universitaire.
- Il existe un tronc commun de formation pour les diverses intervenantes auprès des jeunes enfants en Suède.
- Le manque de formation spécifique pour l'intervention auprès de jeunes enfants est signalé en France.
- Le nombre d'enfants par adulte à la maternelle est plus faible dans les trois systèmes étudiés que dans celui qu'on trouve au Québec.
- On observe partout des programmes pédagogiques préconisant le développement global de l'enfant, avec des degrés variables de ciblage du développement cognitif et langagier et de recours au jeu. Des tensions se font toutefois sentir dans les divers systèmes préscolaires entre une approche globale de développement et une approche plus scolarisante.
- En Suède, le programme d'éducation préscolaire insiste particulièrement sur l'éducation aux valeurs démocratiques, l'importance pédagogique de l'accueil, l'engagement actif de l'enfant dans ses apprentissages et le jeu.
- Quand on traite d'évaluation en France et en Ontario, il s'agit de l'évaluation des apprentissages des enfants au préscolaire. En Suède, on insiste plutôt sur l'évaluation de la qualité des services offerts aux enfants.
- La continuité dans l'intervention éducative semble particulièrement favorisée en Suède, où l'ensemble des services pour les enfants de 1 à 6 ans et l'enseignement obligatoire sont sous l'autorité unique du ministère de l'Éducation, où les différentes intervenantes auprès des jeunes enfants reçoivent à la base une formation commune et où le travail en équipe pédagogique est à l'honneur.

CHAPITRE 5

ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS DU CONSEIL SUR L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Dans les chapitres précédents, le Conseil a mis en lumière différents enjeux relatifs au préscolaire. Les problèmes d'accès à des services d'éducation et d'accueil pour les enfants de 4 ans, surtout ceux de milieux défavorisés, ont été soulignés. Les difficultés d'accès des enfants d'âge préscolaire à des services de garde en milieu scolaire, notamment dans les milieux peu populeux, ont été relevées.

Au-delà de la question de l'accès, le Conseil a voulu examiner celle de la qualité des services offerts aux enfants de 4 et 5 ans, car on sait que des services de bonne qualité peuvent influencer positivement le développement des enfants. Le Conseil a présenté trois facteurs particuliers associés à la qualité : le ratio adulte-enfants, la taille des groupes et la formation du personnel. Le Conseil a montré les différences entre les normes régissant les différents milieux d'éducation et d'accueil à ces égards. Il s'est aussi penché sur les enjeux particuliers relatifs à la qualité pédagogique et aux approches éducatives mises en avant dans les services d'éducation et d'accueil des enfants de 4 et 5 ans, s'appuyant sur la recherche qui montre qu'il est important de développer un ensemble d'habiletés au préscolaire. Il a souligné également l'importance de la qualité des interactions entre les adultes et les enfants.

Le Conseil a enfin abordé l'enjeu de la continuité des services éducatifs aux jeunes enfants au moment des transitions du préscolaire, soulignant l'importance de ces moments de passage pour les enfants et les parents ainsi que le manque d'interventions systématiques en faveur de la transition constaté par les spécialistes. Il existe des mécanismes de concertation entre les organismes engagés auprès des jeunes enfants et de leurs parents, mais il semble que l'action concertée des intervenantes et intervenants ne se matérialise pas toujours.

À la suite de ces différents constats, le Conseil propose trois orientations concernant les enfants d'âge préscolaire :

- favoriser l'accès des enfants de 4 et 5 ans à des services d'éducation et d'accueil qui sont aussi des services à la famille;
- assurer la qualité des services et une approche appropriée au développement des enfants;
- faciliter les transitions vécues par les jeunes enfants et leurs parents.

Il termine avec une invitation à la coordination des interventions pour favoriser la continuité de l'expérience éducative des enfants de la naissance à la fin du premier cycle du primaire.

Avant de présenter ses orientations et les recommandations qui en découlent, le Conseil veut rappeler que toute orientation sur les services à offrir aux jeunes enfants et les approches pédagogiques à privilégier découle de conceptions particulières de la famille, de l'enfance et du développement des enfants, des conceptions qui sont fondées sur des valeurs et des principes. Parmi les valeurs et les principes qui sous-tendent les orientations proposées, mentionnons la conviction du Conseil qu'il est important d'assurer aux jeunes enfants des milieux favorables à leur bien-être, à leur développement et à leur apprentissage et qui répondent aux besoins des parents d'aujourd'hui. Le Conseil s'inscrit dans une vision écosystémique qui met en relief l'influence sur le développement des enfants des différents environnements où ils évoluent (famille, services de garde, école, quartier ou localité, etc.) et des interactions entre ces environnements.

Des services éducatifs de qualité sont particulièrement cruciaux au préscolaire pour assurer une plus grande égalité des chances pour les enfants de milieux défavorisés. Ils peuvent en quelque sorte compenser des milieux de vie moins propices au développement et favoriser une bonne préparation à l'école et à la vie. Des services préscolaires de qualité sont cependant aussi importants pour le bien-être et le développement de tous les enfants pendant la période même du préscolaire.

Pour favoriser le bien-être, le développement optimal et l'apprentissage des enfants d'âge préscolaire, le Conseil croit que quatre principes doivent être au cœur de l'organisation des services d'éducation et d'accueil qui leur sont offerts :

- l'accessibilité universelle des services;
- l'égalité des chances, qui suppose d'accorder une priorité au développement des services en milieu défavorisé;
- la recherche de la qualité et de son amélioration continue dans tous les types de services;
- la concertation dans les interventions pour assurer la continuité de l'expérience éducative des jeunes enfants.

Ces principes, interdépendants et aussi importants l'un que l'autre, sous-tendent les orientations qui sont proposées par le Conseil dans les pages qui suivent.

5.1 ORIENTATION 1 : POUR L'ACCÈS DE TOUS LES ENFANTS DE 4 ET 5 ANS À DES SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL QUI SONT AUSSI DES SERVICES À LA FAMILLE

Les travaux de recherche sur le sujet montrent l'effet positif de services d'éducation et d'accueil sur le développement des enfants, en particulier dans les milieux défavorisés. La société québécoise a fait des pas de géant au cours des quinze dernières années en matière d'accès aux services pour les jeunes enfants : la maternelle à temps plein pour les enfants de 5 ans, la multiplication des services de garde en milieu scolaire, le développement d'un réseau de services de garde intégré et financièrement plus accessible aux enfants de moins de 5 ans. Un rapport récent place d'ailleurs le Québec au premier rang au Canada en ce qui concerne les services d'éducation et d'accueil avant l'école obligatoire (McCain, Mustard et McCuaig, 2011). Ces services favorisent non seulement le développement et l'apprentissage des enfants, mais ils permettent aussi, de concert avec le programme de congé parental et d'autres mesures, de conjuguer plus facilement le rôle de parent avec celui de travailleur ou d'étudiant. L'OCDE (2011a) souligne que, de toutes les provinces canadiennes, le Québec est celle qui a développé les politiques les plus favorables aux familles. Il reste toutefois des efforts à faire pour assurer l'accès de tous les jeunes enfants, notamment les enfants de 4 et 5 ans qui sont l'objet de cet avis, à des services éducatifs de qualité qui prennent en compte les besoins des parents.

5.1.1 ASSURER L'ACCÈS À DES SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DE QUALITÉ POUR TOUS LES ENFANTS DE 4 ANS

Les enfants de 5 ans du Québec fréquentent, presque sans exception, la maternelle, et ce, en dépit du fait que celle-ci ne soit pas obligatoire. L'accès à la maternelle ne pose donc pas de problème. Les enfants de 4 ans, comme l'ensemble des enfants de moins de 5 ans, ont, pour leur part, en principe accès à des services de garde éducatifs à l'enfance réglementés par le ministère de la Famille et des Aînés, conformément aux orientations de la politique familiale de 1997, qui visaient à développer un réseau de services de garde à contribution réduite pour soutenir la conciliation travail-famille et favoriser le développement des jeunes enfants ainsi que l'égalité des chances.

Le Conseil note toutefois que l'offre actuelle de services de garde régis ne répond pas à l'ensemble de la demande. Seulement environ 65 % des enfants québécois de 4 ans ont une place dans les services de garde régis, parmi lesquels un peu moins de la moitié fréquentent un CPE. Quant à la maternelle 4 ans à demi-temps pour les enfants de milieux défavorisés, dont la croissance a été stoppée au profit des CPE, elle est fréquentée par approximativement 8 % de l'ensemble des enfants de 4 ans. Au total, c'est moins de 73 % des enfants de 4 ans qui fréquentent un service de garde régi

ou l'école[53]. Cette proportion est relativement faible comparativement au taux de fréquentation de la maternelle 5 ans, qui est de 98 %. En France et en Suède, deux pays ayant des modèles d'organisation des services éducatifs à l'enfance très différents l'un de l'autre, la fréquentation (gratuite) des services éducatifs à 4 ans est généralisée.

Notons que les enfants de 4 ans qui ne fréquentent pas un service de garde régi ou la maternelle à demi-temps ne sont pas nécessairement sans services éducatifs. Environ 13 % des enfants de 4 ans sont inscrits avec leurs parents au service d'animation Passe-Partout. De plus, de nombreux parents fréquentent des organismes communautaires avec leur enfant de 4 ans, comme des maisons de la famille ou des haltes-garderies communautaires. Soulignons cependant certaines différences importantes entre les services offerts par les organismes communautaires, d'une part, et la garde éducative régie et la maternelle 4 ans, d'autre part. Contrairement aux premiers, les secondes sont réglementées par l'État, s'adressent d'abord aux enfants et sont offertes avec une régularité et une intensité qui facilitent la poursuite de visées éducatives particulières.

Certains parents désirent, il est vrai, s'occuper eux-mêmes de leurs enfants d'âge préscolaire. C'est d'ailleurs la raison invoquée par la majorité de ceux qui ne font pas garder leurs enfants régulièrement. Il y a toutefois lieu de mieux comprendre pourquoi les familles à faible revenu recourent moins que les autres à des services de garde et pourquoi, lorsqu'elles font garder leurs enfants en raison du travail ou des études, elles ont moins accès aux places à contribution réduite. Comme les services éducatifs de qualité sont importants pour le développement de tous les jeunes enfants, comme ils peuvent favoriser l'intégration et l'égalité des chances d'enfants ayant des caractéristiques individuelles variées et venant de milieux socioéconomiques et culturels diversifiés, comme ils sont nécessaires à la conciliation travail-études-famille, le Conseil croit qu'il faut assurer l'accès à ces services pour tous les enfants de 4 ans et prendre des moyens pour augmenter leur fréquentation dans les milieux défavorisés.

Le Conseil estime que le Québec devrait se donner comme cible que, dans 5 ans, 90 % des enfants de 4 ans fréquentent de façon régulière un service d'éducation et d'accueil régi par l'État. La cible de 90 % est similaire à celle fixée en 2002 par le Conseil de Barcelone pour les enfants de 3 à 6 ans des pays de la Communauté européenne. Pour atteindre une telle cible, le Québec ne part pas de zéro. On peut estimer qu'il s'agit en fait de donner accès à quelque 17 % d'enfants de 4 ans qui restent à la maison ou qui sont gardés dans un service non réglementé par l'État[54]. Notons qu'il ne s'agit pas de rendre la fréquentation obligatoire, mais bien de reconnaître l'importance sociale de l'éducation et de l'accueil des enfants de 4 ans en donnant accès aux services au plus grand nombre possible d'enfants.

Différents acteurs sociaux privilégient différents types de milieux éducatifs pour le développement des services aux enfants de 4 ans. Certains revendiquent la multiplication des maternelles 4 ans[55]. D'autres misent sur le développement des services de garde subventionnés pour tous les enfants de moins de 5 ans[56]. D'autres encore émettent des arguments pour le développement de l'ensemble

53. Il est possible que des enfants fréquentent à la fois la maternelle 4 ans et un service de garde régi, mais on ignore leur nombre. Dans la proportion de 73 %, ils sont comptés deux fois. La proportion d'enfants qui fréquentent l'un ou l'autre service est donc inférieure à 73 %.

54. Sur la base des chiffres de 2009 présentés au tableau 7 et de l'estimation selon laquelle au plus 73 % des enfants de 4 ans fréquenteraient la garde régie ou la maternelle 4 ans. Cela signifie de créer des places pour au moins 13 000 enfants.

55. Ainsi, la Commission scolaire de Montréal veut pouvoir offrir la maternelle 4 ans dans toutes ses écoles de milieux défavorisés. Selon son dernier plan stratégique disponible (2005-2010), elle entendait poursuivre les représentations auprès du MELS pour obtenir le financement requis (Commission scolaire de Montréal, 2005). La Fédération autonome de l'enseignement demande, quant à elle, que l'école offre l'éducation préscolaire à demi-temps aux enfants de 3 ans issus de milieux défavorisés, à temps plein aux enfants de 4 ans de milieux défavorisés et à demi-temps aux enfants de 4 ans de milieux plus favorisés (Fédération autonome de l'enseignement, 2009).

56. C'est le cas notamment de l'Association québécoise des centres de la petite enfance. De plus, la Confédération des syndicats nationaux (CSN) s'oppose à la scolarisation précoce des enfants de 4 ans et préconise la prise en charge des enfants de 0 à 4 ans par les services de garde éducatifs en CPE ou en milieu familial. Elle est toutefois d'accord avec le maintien des maternelles 4 ans, qui existaient avant la mise en place de la politique familiale. Elle propose la création de projets de proximité pour rejoindre les enfants de milieux défavorisés qui ne fréquentent ni les services de garde régis ni la maternelle 4 ans (CSN, 2010).

des services[57]. Le Conseil s'est, quant à lui, interrogé sur les caractéristiques des services qui peuvent le mieux favoriser le bien-être et le développement des enfants de 4 ans. En d'autres termes, il a précisé en quoi consiste, à ses yeux, un service de qualité en s'appuyant sur la recherche et les avis d'experts.

Pour les enfants d'âge préscolaire, des services éducatifs de qualité :

- sont des milieux de vie qui prennent en compte l'ensemble des besoins des jeunes enfants et favorisent leur développement global, en intégrant des fonctions d'accueil et de soins (hygiène, repos, activités extérieures, repas équilibrés) **et** des fonctions éducatives exercées à travers des pratiques appropriées au développement;
- procurent un environnement sain, sécuritaire et accueillant et offrent l'espace nécessaire et l'aménagement approprié pour les jeux de tous types, y compris pour les jeux extérieurs, auxquels ils accordent une place de choix;
- offrent des activités et du matériel éducatifs adaptés au développement des enfants et variés, les activités s'inscrivant dans un programme d'éducation qui reconnaît l'enfant comme un être unique et entier;
- valorisent le jeu et le rôle actif de l'enfant dans l'apprentissage;
- favorisent les relations chaleureuses et authentiques entre l'adulte et l'enfant, le soutien à l'apprentissage par l'adulte, la socialisation et la coopération entre les enfants;
- favorisent la continuité avec la famille et avec les autres milieux fréquentés simultanément et consécutivement par les enfants et privilégient la stabilité des lieux et des intervenantes pour minimiser les ruptures dans l'expérience éducative au cours de la journée, de la semaine, du mois, etc.;
- accueillent la diversité d'enfants et de parents avec ouverture et respect et adaptent leur intervention aux besoins particuliers;
- accordent une place importante aux parents dans leurs instances décisionnelles, favorisent les échanges quotidiens et la collaboration entre le personnel et les parents, et cherchent à adapter leur offre de services au besoin des parents de concilier le travail ou les études avec leurs responsabilités parentales;
- comptent un nombre restreint d'enfants par adulte et un total d'enfants par groupe limité, de manière à favoriser la qualité des interactions, à faciliter une intervention éducative différenciée selon les besoins et à minimiser le bruit et la fatigue;
- bénéficient d'un personnel qualifié, qu'une solide formation postsecondaire a bien préparé à l'intervention éducative auprès de jeunes enfants et à la collaboration avec les parents;
- s'inscrivent dans une démarche d'évaluation continue et d'amélioration de la qualité.

Si, au Québec, différents types de milieux préscolaires présentent plusieurs des caractéristiques mentionnées ci-dessus, le « modèle CPE » est celui qui correspond le mieux à cet idéal de qualité[58]. Le Conseil croit donc que, pour assurer rapidement l'accès de 90 % des enfants de 4 ans à des services éducatifs de qualité réglementés par l'État, il faut créer en CPE les places qui manquent. Il faut aussi maintenir les services qui desservent déjà des enfants de 4 ans, de manière à atteindre le plus rapidement possible un taux de fréquentation de 90 %, tout en améliorant la qualité dans tous les types de services éducatifs. La section 5.2 traite en détail des changements qui doivent être apportés pour favoriser cette qualité.

57. La Centrale des syndicats du Québec (CSQ) exige des services de garde de qualité et en quantité suffisante pour la petite enfance. Elle demande que soit favorisé l'accès aux services de garde en milieu familial, en installation et en milieu scolaire pour les enfants venant de milieux défavorisés. Elle recommande aussi le développement du service d'animation Passe-Partout et de l'offre de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé.

58. Les parents expriment en outre une préférence marquée pour un milieu de « type CPE » plutôt que pour la garde en milieu familial pour les enfants de 4 ans.

Il pourrait arriver que, dans certains milieux, il soit impossible de développer rapidement des places en CPE pour les enfants de 4 ans sans services ou que l'ensemble des partenaires locaux des différents secteurs s'entendent sur une autre solution à cause des caractéristiques particulières de leur milieu. Le cas échéant, le choix concerté des partenaires locaux pour une modalité de services adaptée à leur réalité devrait pouvoir s'actualiser.

Nous avons vu précédemment que les parents pauvres recourent moins que les autres parents aux services de garde, qu'on trouve moins de CPE dans les milieux défavorisés de Montréal que dans les secteurs mieux nantis et que la maternelle 4 ans existe seulement dans une partie des écoles de milieux défavorisés. Dans le souci de favoriser l'égalité des chances avant le début de l'école, le Conseil est d'avis que les places en CPE pour les enfants de 4 ans doivent être développées en priorité dans les milieux défavorisés.

Le Conseil estime aussi que la gratuité complète et universelle des services de garde éducatifs à l'enfance offerts aux enfants de 4 ans serait un moyen d'assurer une plus grande fréquentation dans les milieux défavorisés et des retombées positives sur le développement des enfants. Le caractère universel de la gratuité mettrait fin à la nécessité de résider dans un milieu « pauvre » ou de s'identifier individuellement comme pauvre pour bénéficier de services d'éducation et d'accueil, permettant une plus grande inclusion sociale. La gratuité favoriserait de plus la reconnaissance sociale de l'éducation des jeunes enfants comme bien public, qui profite à l'ensemble de la société. Le principe de gratuité est au cœur de notre système public d'éducation et le Conseil l'invoquait déjà en 1996 pour les enfants de 4 ans. Dans les trois systèmes étudiés par le Conseil (France, Suède, Ontario), les services d'éducation et d'accueil sont gratuits pour les enfants de cet âge. Notons aussi que l'accès universel et gratuit à des services de garde éducatifs pour les enfants de 4 ans, combiné aux services gratuits existants de la maternelle 4 ans, corrigerait l'iniquité découlant du fait qu'à l'heure actuelle, seulement une partie des écoles de milieux défavorisés offrent la maternelle 4 ans, alors que celle-ci est offerte dans certaines écoles de milieux non défavorisés[59]. Ajoutons enfin que l'accès à des services qui favorisent le développement des enfants d'âge préscolaire peut entraîner des économies ultérieures dans les services plus spécialisés, en plus d'être rentable du point de vue de l'impact sur le travail des mères et des impôts qui en découlent.

Malgré la gratuité des services, il est possible que certains parents hésitent à recourir aux services éducatifs pour leur enfant de 4 ans. Il serait important de mieux connaître les raisons de leurs réticences et d'en tenir compte dans l'offre de services. Quand les services manquants auront été créés en CPE, des messages publics visant à rassurer les parents et à les sensibiliser aux effets positifs d'un service d'éducation et d'accueil de qualité pourraient être diffusés. Une intervention plus personnalisée de sensibilisation menée par des organismes sociaux et communautaires, auprès des parents de leur secteur, pourrait inciter en particulier les parents de milieux défavorisés à utiliser les services.

RECOMMANDATION 1

Pour assurer l'accessibilité universelle des enfants de 4 ans à des services d'éducation et d'accueil de qualité, le Conseil recommande :

1. **au gouvernement du Québec**
   - **de se donner pour objectif que, dans 5 ans, 90 % des enfants de 4 ans du Québec fréquentent les services d'éducation et d'accueil réglementés par l'État;**
   - **d'assurer en priorité l'accès des enfants de milieux défavorisés à ces services et d'inciter les parents à les utiliser;**

59. Les six projets-pilotes qui seront menés par le MELS au cours des prochaines années pourront, quant à eux, apporter un éclairage sur la pertinence du temps plein dans les maternelles 4 ans existantes.

- **de développer en CPE des places pour les enfants de 4 ans qui ne fréquentent pas de service de garde éducatif réglementé ou la maternelle 4 ans, à moins que les partenaires locaux des secteurs des services de garde à l'enfance, de l'éducation, du monde municipal et communautaire ainsi que de la santé et des services sociaux n'arrivent ensemble à la conclusion que, dans leur milieu, un autre type de service convient mieux;**
- **d'instaurer, pour tous les enfants de 4 ans, la gratuité de fréquentation des services de garde éducatifs réglementés.**

Le Conseil tient finalement à souligner que le développement universel et gratuit de places en CPE pour les enfants de 4 ans ne doit pas entraver ou restreindre l'augmentation nécessaire des services éducatifs pour les enfants plus jeunes. Ce développement doit de plus se faire de manière concertée, afin d'éviter le dédoublement de services déjà existants.

5.1.2 ASSURER UN ACCÈS ÉQUITABLE AUX SERVICES DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE

L'accès aux services de garde en milieu scolaire pose problème pour plusieurs familles d'enfants d'âge préscolaire au Québec. Des bâtiments scolaires n'offrent aucun accès à la garde scolaire à leurs élèves. Les difficultés d'accès aux services de garde en milieu scolaire peuvent être décuplées pour les enfants de la maternelle 4 ans à demi-temps. En effet, même si l'école offre de la garde scolaire le matin, le midi et en fin d'après-midi, elle n'offre pas toujours de service pendant la demi-journée complémentaire à la journée de classe.

L'absence d'un service de garde scolaire s'expliquerait surtout par des considérations financières : de petites écoles s'estiment incapables d'assumer le déficit engendré par un service de garde ayant un petit nombre d'inscrits. L'absence de service de garde scolaire entraîne un véritable casse-tête pour les parents et les autorités locales et régionales. Elle peut aller jusqu'à compromettre la survie d'une école et est perçue comme une cause de dévitalisation des régions et une iniquité.

Pour pallier cette lacune, des milieux peu populeux mettent sur pied des services hors des écoles. Ces services ne correspondent toutefois pas aux règles actuelles des ministères concernés. Les petits milieux souhaitent la concertation des ministères, la prise en compte de leur réalité particulière et l'assouplissement conséquent des règles régissant la garde d'enfants d'âge scolaire.

La possibilité d'assouplir certaines règles devrait être étudiée. Le Conseil croit qu'il faut que le MELS et les commissions scolaires assurent une meilleure accessibilité aux services de garde en milieu scolaire.

RECOMMANDATION 2

À cet égard, le Conseil recommande :

2. à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et aux commissions scolaires de garantir à tous les enfants qui fréquentent l'école l'accès à des services de garde en milieu scolaire ou à des services équivalents offerts en concertation avec les partenaires des autres secteurs.

Rappelons de plus qu'en 2006, le Conseil enjoignait au Ministère de revoir les règles de financement de la garde scolaire, qui, en imposant un tarif quotidien de 7 $ aux parents, leur font assumer une trop grande part des coûts. Pour favoriser l'accessibilité financière des services de garde en milieu scolaire, le Conseil croit utile de réitérer sa demande.

5.1.3 DES SERVICES SOUPLES ET DIVERSIFIÉS POUR LES FAMILLES

Si les services éducatifs préscolaires peuvent favoriser le développement des enfants tout en répondant aux besoins de conciliation travail-études-famille, ils n'offrent pas de réponses à tous les besoins. Certaines familles qui font garder leurs enfants en raison du travail ou des études, notamment celles où la mère a des horaires non usuels ou un statut d'emploi atypique, doivent recourir à un second mode de garde parce que le premier ne répond pas à tous leurs besoins (Gingras, Audet et Nanhou, 2011). Une plus grande souplesse dans l'offre de services de garde, une plus grande amplitude dans les horaires offerts par exemple, pourrait aider à résoudre certains problèmes. Cependant, d'autres ressources sont aussi nécessaires pour offrir des services plus sporadiques de garde ou soutenir les parents d'enfants d'âge préscolaire.

La famille est le premier milieu de vie et d'éducation des enfants, et les interventions qui ciblent à la fois les parents et les enfants peuvent avoir des effets positifs sur les uns et les autres. L'intervention auprès des familles de jeunes enfants est souvent prise en charge par des organismes communautaires. Proches des besoins des familles sur un territoire donné, ils offrent des services souples qui se veulent non menaçants pour des parents parfois méfiants des interventions plus institutionnelles. Le mot d'ordre est généralement de travailler à partir des forces des parents, pour les aider à exercer les compétences qui sont déjà leurs. Plusieurs d'entre eux interviennent dans le domaine de l'éveil à la lecture et à l'écriture des jeunes enfants, d'autres dans le champ plus général du soutien aux compétences parentales. Certains offrent des services de garde ponctuelle aux parents qui participent à leurs activités d'information, de formation ou d'entraide. Les organismes communautaires sont cependant souvent aux prises avec des enjeux financiers qui limitent leur offre de services.

À côté des organismes communautaires, mais remplissant une mission parfois similaire, le service d'animation Passe-Partout, qui relève des commissions scolaires, apporte également une réponse au besoin de soutien de certains parents d'enfants de 4 ans. De plus, comme Passe-Partout tient ses activités à l'école, il intervient concrètement pour favoriser la transition à l'école des enfants et de leurs parents.

Le Conseil est d'avis que l'importance de l'action de Passe-Partout et des organismes communautaires œuvrant auprès des jeunes enfants et de leurs parents doit être mieux reconnue. La recherche a maintes fois démontré que, si des services éducatifs de qualité peuvent favoriser le développement des jeunes enfants, c'est encore l'influence du milieu familial qui est la plus déterminante. Les organismes communautaires qui soutiennent les familles font donc un travail inestimable. Leur intervention doit pouvoir compter sur une certaine stabilité financière et organisationnelle. De plus, en vertu de son caractère unique et de l'accent qu'il met sur la transition à l'école, le service d'animation Passe-Partout devrait être offert plus largement au Québec et être financé de manière à permettre son développement.

RECOMMANDATIONS 3 ET 4

Pour assurer l'accès des familles comptant des enfants d'âge préscolaire aux services souples et diversifiés dont elles ont besoin, le Conseil recommande :

3. **au gouvernement du Québec d'assurer un financement adéquat aux organismes communautaires qui soutiennent le développement des enfants d'âge préscolaire et l'exercice du rôle parental;**

4. **à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de favoriser le développement du service d'animation Passe-Partout sur tout le territoire québécois.**

5.2 ORIENTATION 2 : ASSURER LA QUALITÉ DES SERVICES ET UNE APPROCHE APPROPRIÉE AU DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

L'accès des enfants de 4 et 5 ans à des services d'éducation et d'accueil est une chose, la qualité des services auxquels on donne accès en est une autre tout aussi importante. Il faut maintenir et améliorer la qualité éducative des services en soutenant une approche pédagogique appropriée au développement des enfants et en favorisant la qualité des interactions adulte-enfant. Il faut aussi agir sur les aspects plus structurels de la qualité, comme le nombre d'enfants par adulte et la taille des groupes ainsi que la formation du personnel.

5.2.1 PROMOUVOIR UNE APPROCHE ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES APPROPRIÉES AU DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS

Les questions « Comment les enfants se développent-ils? », « Comment apprennent-ils? » et « Comment faut-il enseigner aux jeunes enfants ou les guider? », qui concernent les approches et les pratiques pédagogiques, sont au cœur des débats sur le préscolaire.

a) Réaffirmer la pertinence d'une approche centrée sur le développement global et sur l'enfant actif dans l'apprentissage

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre, le Conseil souscrit à une perspective écosystémique selon laquelle les différents environnements physiques et humains dans lesquels évoluent les enfants influencent leur développement et leur apprentissage. L'environnement doit répondre aux besoins d'attachement et de stimulation des enfants. Le rôle des adultes qui les entourent est notamment de leur offrir une sécurité affective, de leur présenter des défis à leur mesure à partir de leurs forces et de leurs centres d'intérêt, et de les guider dans leurs apprentissages.

Le Conseil souscrit aussi à l'approche de développement global axée sur le développement d'habiletés dans différentes sphères : développement moteur, social, émotif, cognitif, langagier. Les différentes habiletés sont toutes importantes. Les sphères du développement ne sont pas indépendantes; elles s'influencent et se renforcent mutuellement. Dans une approche de développement global au préscolaire, il est pertinent de privilégier des activités éducatives intégrées qui favorisent le développement simultané de plusieurs habiletés plutôt que des activités sans lien qui viseraient chacune le développement d'une habileté particulière. L'approche de développement global est pertinente, quel que soit le milieu socioéconomique de l'enfant. Les enfants de milieux pauvres ou peu scolarisés risquent davantage d'éprouver des difficultés, non seulement sur le plan langagier par exemple, mais aussi dans d'autres domaines.

En cohérence avec les théories de Piaget et de Vygotski sur le développement de l'enfant, le Conseil croit que le jeu et l'expérimentation sont des processus centraux de l'apprentissage des jeunes enfants, ainsi que l'interaction avec autrui. Des pratiques pédagogiques appropriées au développement soutiendront l'enfant qui amorce le jeu, fait des choix, prend des décisions et s'engage avec ses pairs et l'adulte. La conception de l'enfant actif dans ses apprentissages est mise en avant dans le programme d'éducation préscolaire et dans le programme des services de garde éducatifs. Elle n'est pas unique au Québec et renvoie à une vision de l'enfant et de l'enfance préconisée par l'UNESCO et des pays comme la Suède : celle d'un être entier, porteur de droits; celle d'une période de la vie particulière et privilégiée plutôt que d'une simple préparation à la vie scolaire ou adulte. Les experts s'entendent sur l'importance particulière du jeu pour le développement des jeunes enfants et nombre d'entre eux estiment qu'il faut donner une place importante au jeu « libre », amorcé par l'enfant.

Favoriser l'apprentissage actif en engageant les enfants dans l'expérimentation et le jeu n'implique pas de renoncer aux activités suggérées par les éducatrices ou les enseignantes ni à un enseignement plus explicite de certaines habiletés. Dans le déroulement des activités quotidiennes, les interventions pédagogiques proposées par l'enseignante et celles qui sont amorcées par l'enfant coexistent et s'entremêlent. Des méthodes variées doivent être mises à profit pour soutenir les différents enfants, et il faut prendre les jeunes là où ils sont. La différence de presque un an entre les enfants d'une même classe de maternelle peut se traduire en écarts importants sur le plan du développement et de la maturité. Outre les différences ayant trait à la maturité, les écarts concernant le rythme, l'expérience, les centres d'intérêt et les façons d'apprendre des enfants doivent donner lieu à une diversité de stratégies pédagogiques. À l'instar de la National Association for the Education of Young Children, le Conseil souligne que des pratiques appropriées au développement de l'enfant doivent être basées sur trois types de connaissances : la connaissance du processus de développement de l'enfant, la connaissance des forces et des centres d'intérêt de chaque enfant du groupe et la connaissance du contexte social et culturel de vie des enfants. Sur la base de ces connaissances, l'éducatrice ou l'enseignante utilise son jugement professionnel pour décider des méthodes ou des outils appropriés.

Dans une optique de prévention des difficultés scolaires au primaire et par la suite, une insistance particulière est de plus en plus accordée au développement des habiletés en littératie à la maternelle et même dans les services de garde. Beaucoup de recherches font le lien entre les précurseurs langagiers de la lecture et la réussite scolaire ultérieure. Le Conseil croit que ces précurseurs sont importants et qu'ils doivent être soutenus au préscolaire. Cela ne doit toutefois pas faire en sorte de secondariser les autres domaines de développement de l'enfant. Comme nous l'avons vu, les différents domaines sont interreliés. Le développement du langage ne se fait pas isolément; il est influencé, entre autres, par le développement social et cognitif.

Les précurseurs de la littératie sont notamment les habiletés de décodage basées sur la connaissance du nom et du son des lettres. Les enfants de milieux défavorisés arrivent en général au préscolaire avec moins de connaissances que les autres à cet égard. Les habiletés de compréhension du récit sont, elles aussi, moins développées chez les enfants de milieux éloignés de la culture scolaire, alors que la compréhension est essentielle à la lecture. L'intervention préscolaire devrait permettre de réduire les écarts. Au-delà d'éléments particuliers des habiletés langagières comme le décodage ou la compréhension de texte, il faut voir également que le langage, comme la lecture et l'écriture, est une pratique sociale. Pour les enfants en général, notamment pour ceux dont la culture familiale est éloignée de la culture scolaire, un objectif central du préscolaire doit être d'offrir un milieu où l'on entend et utilise un langage riche et où l'on donne le goût de la lecture et de l'écriture aux enfants. La dernière enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) rappelle que, dans les pays de l'OCDE, le plaisir de lire et la compréhension de l'écrit sont associés et sont moins répandus chez les enfants de milieux défavorisés (Fumel et Troseille, 2011). Le Conseil croit qu'au préscolaire, l'apprentissage doit être basé sur le plaisir et la découverte.

RECOMMANDATION 5

Pour assurer le recours à une approche pédagogique appropriée aux enfants d'âge préscolaire dans les services d'éducation et d'accueil, le Conseil recommande :

5. à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre de la Famille et des Aînés de réaffirmer le choix, à la maternelle et dans les services de garde éducatifs à l'enfance, de l'approche centrée sur le développement global de l'enfant et l'apprentissage actif qui est préconisée dans le programme éducatif de leur secteur respectif.

b) Illustrer l'application du programme d'éducation préscolaire et se fier au jugement professionnel pour l'utilisation d'autres outils

Pour soutenir l'utilisation d'une approche de développement global et de pratiques pédagogiques appropriées, le programme revêt une importance cruciale. Le Conseil croit qu'il serait opportun d'apporter des précisions au programme d'éducation préscolaire. Ce programme traite des compétences à développer chez l'enfant, des moyens comme le jeu qui favorisent ce développement, mais, à la différence du programme des services de garde éducatifs à l'enfance, il ne donne pratiquement aucune indication sur le rôle que l'adulte doit jouer à cet égard. Le Conseil croit que des éléments comme l'observation et la rétroaction, l'intention pédagogique, l'étayage ou le rôle de l'intervenante dans le jeu libre ou dirigé devraient être précisés. L'absence d'indication sur ces thèmes se fait d'autant plus sentir que la formation initiale des enseignantes et enseignants porte peu sur le préscolaire. Le Conseil suggère donc que soit mis au point un guide qui accompagnera le programme. Outre des précisions sur le rôle de l'adulte, ce guide devrait fournir des exemples concrets d'activités et de jeux appropriés selon l'âge et le développement des enfants de 4 ou 5 ans. Si l'âge n'est pas un critère absolu pour juger du caractère approprié d'une activité ou d'une tâche, il peut néanmoins constituer un repère utile pour l'adulte[60]. Ce guide devrait aussi donner des exemples d'activités qui visent le développement simultané de différents types de compétences. Enfin, il devrait illustrer l'application du programme auprès d'enfants de milieux diversifiés, notamment les enfants de milieux défavorisés.

Assortir le programme d'un guide sur les pratiques éducatives ne signifie pas d'adopter une approche prescriptive et détaillée de l'enseignement au préscolaire. Le Conseil est conscient que les enfants qui arrivent à la maternelle présentent une grande diversité de profils. Les enseignantes doivent composer avec cette diversité et partir des forces et des difficultés de chacun des enfants. C'est pourquoi le programme est un cadre général qui ne peut être assorti de prescriptions pédagogiques trop précises. De plus, le Conseil reconnaît et valorise l'autonomie professionnelle des enseignantes et estime qu'elles sont les mieux placées pour juger des pratiques éducatives les plus appropriées à leurs élèves. Les enseignantes rencontrées lors de l'enquête du Conseil soulignent d'ailleurs leur appréciation de la liberté que leur laisse le programme, qui leur permet d'adapter leurs interventions aux centres d'intérêt et au rythme des différents enfants, tout en fournissant un cadre de référence pour justifier leur approche auprès de certains parents ou collègues. Sans devenir normatif donc, un guide pourrait enrichir le programme d'exemples de pratiques éducatives. L'Association d'éducation préscolaire du Québec pourrait être partie prenante de l'élaboration d'un tel guide, qui pourrait prendre des formes autres qu'un document papier. Notons qu'un guide de référence pour les personnes travaillant en éducation accompagne le programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle en Ontario et qu'une partie *Application* dans le programme *Accueillir la petite enfance* pour les services de garde québécois fournit des exemples concrets portant sur l'intervention, les activités, l'aménagement et les relations avec les parents.

60. Par exemple, il est en général plus facile pour des enfants de 5 ans que pour des enfants de 4 ans de coordonner leurs efforts dans la réalisation d'un projet ou de comprendre le principe de conservation.

RECOMMANDATION 6

Pour mieux assurer l'application du programme d'éducation préscolaire, le Conseil recommande :

6. à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de soutenir la production et la diffusion d'un guide qui soit un complément au programme d'éducation préscolaire et qui illustre son application.

Parallèlement au programme, différents outils et méthodes ont été mis au point dans le milieu de l'éducation préscolaire pour favoriser le développement du vocabulaire des enfants, de leur conscience phonologique ou de leur connaissance des lettres, l'éveil aux mathématiques, les comportements prosociaux, etc. Certains outils ont été validés par la recherche et peuvent être utiles aux enseignantes du préscolaire, qui déclarent s'en inspirer sans les appliquer à la lettre. Là aussi, le jugement professionnel doit s'exercer. Pour utiliser judicieusement les outils à sa disposition, l'enseignante devrait toutefois avoir reçu une solide formation de base concernant l'intervention auprès de jeunes enfants et avoir bien intégré le cadre de référence du programme d'éducation préscolaire.

5.2.2 MIEUX OUTILLER L'ENSEMBLE DES INTERVENANTS AU MOYEN DE LA FORMATION ET DU SOUTIEN PÉDAGOGIQUES

Pour favoriser le recours à des pratiques pédagogiques appropriées aux jeunes enfants, il faut mieux outiller les intervenants par la formation et le soutien pédagogiques. Formation et soutien sont essentiels pour améliorer non seulement les méthodes utilisées, mais aussi la qualité des interactions quotidiennes entre l'adulte et l'enfant.

La qualité de la transition de l'enfant à la maternelle est influencée par la qualité de la relation avec l'enseignante. La qualité des interactions adulte-enfant apparaît de plus en plus comme une dimension-clé de la qualité générale. Le soutien émotif apporté à l'enfant, le soutien à l'apprentissage et l'organisation efficace de la classe sont des aspects de la qualité des interactions qui ont des effets documentés sur les apprentissages des enfants. Pourtant, des travaux menés ici et ailleurs (voir le chapitre 2) montrent que la qualité du soutien à l'apprentissage, par exemple l'appui au développement de la pensée réflexive ou la rétroaction formative, est souvent faible.

Pour assurer un soutien de qualité à l'apprentissage, l'adulte doit bien comprendre le rôle éducatif qui est le sien. Il doit agir avec intentionnalité et donc savoir clarifier les objectifs d'apprentissage visés avec les enfants et aider ceux-ci à les atteindre (NAEYC, 2003). Il doit maîtriser l'étayage, par lequel il soutient l'enfant dans la pratique d'habiletés qui sont juste au-delà de ce qu'il est capable de réaliser seul. Il doit savoir observer attentivement le jeu, qu'il aide à faire évoluer quand il devient frustrant ou que les enfants manquent d'habiletés pour le poursuivre. Pour atteindre tous ces objectifs, la formation initiale des divers intervenants est de première importance.

a) Améliorer la formation initiale des différents intervenants

Le contenu de la formation initiale de l'ensemble des intervenants auprès des enfants d'âge préscolaire doit viser le développement des compétences qui leur permettront d'apporter un soutien de qualité à l'apprentissage. Pour mieux les outiller, la formation initiale doit d'abord faire en sorte que tous les intervenants, y compris les conseillers pédagogiques et les professionnels des services complémentaires qui interviennent auprès des enfants présentant des difficultés, connaissent bien le processus de développement des jeunes enfants. Pour les éducatrices et les enseignantes, le Conseil est d'avis qu'une compréhension approfondie du programme qui encadre les services éducatifs – *Accueillir la petite enfance* dans le cas des services de garde, le programme d'éducation préscolaire dans le cas de la maternelle – est aussi incontournable.

Nous avons vu le rôle crucial de l'interaction adulte-enfant pour assurer la qualité de l'éducation et de l'accueil des enfants de 4 et 5 ans. La formation initiale doit permettre aux intervenants d'exercer leur rôle pédagogique de façon appropriée et d'acquérir notamment une compréhension approfondie du rôle de l'adulte pour soutenir l'apprentissage actif du jeune enfant et le jeu; la capacité d'établir des relations de qualité avec les jeunes enfants; la capacité d'observer les enfants pour saisir leurs besoins et leurs capacités, de planifier l'intervention en conséquence et de leur offrir une rétroaction formative.

Les intervenants doivent aussi être formés pour accueillir des enfants de milieux socioéconomiques différents et d'origines ethnoculturelles diverses. La capacité de nouer des liens avec les parents des élèves est également cruciale. La qualité des relations de l'enseignante avec l'enfant découle, en partie, de la qualité des relations entre adultes, et l'intervenant professionnel doit s'adapter à l'enfant et à ses parents. Le défi est particulièrement important en ce qui concerne les relations avec les familles éloignées de la culture scolaire. Enfin, la capacité d'établir des collaborations intrasectorielles et intersectorielles avec les partenaires éducatifs doit être développée.

Plusieurs éléments de contenu que nous venons de décrire supposent une formation spécialisée dans le domaine de l'enfance. Selon la recherche, une formation spécialisée, ainsi que des études postsecondaires, sont en général associés à une meilleure qualité des services éducatifs aux jeunes enfants. Or, en ce qui concerne la formation du personnel enseignant au préscolaire, le Conseil note l'avis, largement partagé par les enseignantes jointes dans son enquête, selon lequel la formation initiale ne les prépare pas bien à exercer leur profession. Des chercheurs, de même que l'AEPQ, avaient fait le même constat, soit le nombre insuffisant de cours portant spécifiquement sur le préscolaire et l'absence de stage au préscolaire dans certaines formations universitaires[61]. Le Conseil estime que le diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, pour mériter son nom, doit assurer l'acquisition des compétences à utiliser au préscolaire. Les programmes de formation initiale doivent être revus en conséquence et les facultés d'éducation des universités québécoises doivent assumer leur responsabilité à cet égard. Le message qu'elles reçoivent du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et du CAPFE[62], chargé d'assurer la correspondance des programmes universitaires avec les orientations ministérielles, doit également être clair.

RECOMMANDATION 7

Le Conseil recommande donc :

7. **à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et aux facultés des sciences de l'éducation d'assurer, dans le programme de formation menant au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire :**
   - **la prise en compte des particularités du préscolaire;**
   - **l'augmentation du nombre de cours portant spécifiquement sur le préscolaire;**
   - **l'instauration d'un stage obligatoire au préscolaire.**

Le Conseil est d'avis que l'enrichissement de la formation spécifique du préscolaire profitera non seulement aux étudiantes qui se dirigeront ultérieurement vers l'enseignement préscolaire, mais à l'ensemble des futurs enseignants et enseignantes du primaire, qui seront mieux outillés pour collaborer avec leurs collègues du préscolaire dans une perspective de continuité éducative.

61. Notons que quatre stages doivent être effectués dans le cadre du baccalauréat.
62. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.

Par ailleurs, en ce qui concerne la formation du personnel éducateur des services de garde à l'enfance, le Conseil croit que la formation en techniques d'éducation à l'enfance devrait être exigée de toutes les nouvelles personnes embauchées en CPE ou en garderie. Ces organismes, à l'heure actuelle, sont seulement tenus d'avoir deux personnes dûment qualifiées sur trois en présence des enfants. Dans les services de garde en milieu familial, qui accueillent plus du quart des enfants de 4 ans des services régis, on exige par ailleurs seulement une formation de 45 heures.

RECOMMANDATION 8

Le Conseil recommande :

8. **à la ministre de la Famille et des Aînés de rehausser les exigences quant à la formation des responsables des services de garde en milieu familial et d'exiger que toutes les nouvelles éducatrices en CPE ou en garderie soient dûment qualifiées.**

En matière de qualité des services de garde en milieu scolaire, le Conseil avait produit en 2006 un avis où il enjoignait, à l'instar du Vérificateur général du Québec quelques années auparavant, aux acteurs de l'éducation de faire de la qualité une priorité. Le Conseil insistait notamment sur la nécessité d'augmenter la formation du personnel éducateur de la garde scolaire pour favoriser la qualité et recommandait que soit exigé un diplôme d'études postsecondaires directement ou indirectement lié à l'emploi. Or, la formation qui sera dorénavant exigée est du secondaire et conduira à une attestation d'études professionnelles (AEP) qui devra être obtenue en plus du diplôme d'études secondaires (DES). Le Conseil reconnaît qu'il s'agit d'une avancée par rapport à la situation actuelle. Il sera toutefois nécessaire de vérifier si les nouvelles exigences de formation assurent une amélioration significative de la qualité de la garde scolaire, où les enfants de maternelle passent parfois plus de temps qu'en classe, et si le personnel ainsi qualifié participe pleinement à la mission éducative de l'école.

RECOMMANDATION 9

Le Conseil recommande :

9. **à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'évaluer, cinq ans après l'entrée en vigueur de l'AEP comme diplôme obligatoire pour le personnel des services de garde en milieu scolaire, les effets de la nouvelle formation sur la qualité de ces services.**

b) Offrir une formation continue et un soutien professionnel

Si la connaissance du développement de l'enfant et la compréhension du programme éducatif doivent être visées dans la formation initiale des intervenantes, une formation sur ces thèmes est également nécessaire pour les professionnelles en emploi. Une formation continue est généralement offerte quand les programmes sont mis à jour ou modifiés, mais les constats de l'AEPQ sur l'appropriation insuffisante du programme d'éducation préscolaire par les enseignantes permettent de penser qu'il faut augmenter l'offre.

La formation continue est vue comme un moyen de rehausser la qualité de l'intervention en classe (Beauséjour et autres, 2004) et dans les services de garde scolaires (CSE, 2006). Or, des enseignantes nous ont signalé le manque de ressources allouées à la formation continue, une situation à laquelle il faut remédier. On sait également que la formation continue est importante pour maintenir et accroître la qualité de l'intervention éducative dans les services de garde à l'enfance (Drouin et autres, 2004). La formation continue serait particulièrement associée à la qualité de la garde en milieu familial (Nancy, 2010).

La formation continue devrait aussi être vue comme une occasion de maillage entre différents professionnels. Par exemple, des formations en rapport avec le préscolaire offertes conjointement à des membres du personnel enseignant et du personnel professionnel non enseignant pourraient aider à développer des liens et une compréhension commune des enjeux.

D'autres moyens peuvent être pris dans les différents milieux pour mieux soutenir les intervenantes sur le plan pédagogique. Dans les CPE et les services de garde en milieu familial, une fonction « qualité » se met en place pour mieux accompagner une intervention éducative de qualité. Dans le secteur de l'éducation, certaines commissions scolaires ont un poste de conseiller pédagogique spécialement dédié à l'éducation préscolaire. En plus d'appuyer les enseignantes, la personne occupant ce poste fait le lien avec les autres organismes intervenant auprès des jeunes enfants dans la communauté, de manière à favoriser la cohérence et la continuité. La fonction de soutien pédagogique existe aussi dans plusieurs CPE. Le Conseil reconnaît l'importance d'une telle fonction. Il déplore que, selon des intervenantes et pour des considérations financières, des postes de conseillers pédagogiques aient disparu au cours des dernières années, tant dans le réseau des services de garde éducatifs que dans celui de l'éducation.

Le mentorat ou l'accompagnement professionnel des intervenantes au moment de leur embauche est une autre mesure à développer. À la Commission scolaire de la Capitale, par exemple, on accorde à la dyade accompagnateur-accompagné six demi-journées de suppléance à partager au cours de la première année d'insertion professionnelle. Certains milieux recourent aussi aux mesures d'insertion professionnelle développées sous l'impulsion d'organismes tels que le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Les communautés d'apprentissage qui permettent aux professionnelles d'échanger et de se soutenir mutuellement, d'apprendre les unes des autres, représentent une autre voie d'action.

Enfin, le transfert de connaissances issues de la recherche doit aussi mieux contribuer à soutenir les intervenantes auprès des jeunes enfants. Cela suppose de mener un plus grand nombre d'études, par exemple sur la qualité des interactions adulte-enfant dans les milieux éducatifs ou sur les effets de différentes approches et méthodes sur le développement et l'apprentissage.

Différentes formes de soutien sur différentes questions doivent être offertes pour répondre aux besoins des intervenantes. Certaines personnes apprécient les communautés d'apprentissage; d'autres souhaitent de la formation sur un outil précis. Le Conseil estime qu'il y a lieu d'offrir un éventail de possibilités pour répondre à une variété de besoins.

RECOMMANDATION 10

Le Conseil recommande :

10. aux employeurs des secteurs de l'éducation, des services de garde à l'enfance, de la santé et des services sociaux, de l'action communautaire, du loisir municipal et des autres secteurs pertinents :

- **d'offrir un éventail diversifié de mesures de soutien professionnel, y compris la formation continue, à leur personnel intervenant auprès des jeunes enfants;**
- **de se concerter pour offrir conjointement des activités de formation continue favorisant la connaissance mutuelle et le maillage entre les membres de leur personnel qui intervient auprès des jeunes enfants.**

5.2.3 REVOIR LE NOMBRE D'ENFANTS PAR INTERVENANTE DANS CERTAINS SERVICES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL

Malgré certains résultats discordants, la majorité des travaux de recherche mettent en relief l'influence du nombre d'enfants par adulte et de la taille du groupe sur la qualité, notamment parce qu'un nombre plus restreint d'enfants favorise des interactions de plus grande qualité et des interventions pédagogiques mieux adaptées et plus soutenues.

L'enseignante devrait en principe faire une observation fine de chaque enfant pour cerner la zone des accomplissements qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte et ajuster son soutien, son étayage, en conséquence. Or, l'Association d'éducation préscolaire du Québec, de même que les enseignantes jointes dans l'enquête du Conseil, estiment que le nombre d'élèves par enseignante au préscolaire est trop élevé pour que celle-ci puisse les observer, intervenir de façon personnalisée et assurer un enseignement différencié adapté aux besoins des enfants. Avec le manque de services pour les enfants en difficulté, l'actuel ratio de 1 pour 20 est même la principale source d'insatisfaction des participantes à l'enquête, qui évoquent souvent le ratio idéal de 1 pour 16 à la maternelle 5 ans. Certains chercheurs indiquent, quant à eux, qu'un ratio de 1 pour 15 à la maternelle (ou 2 adultes pour un nombre maximal de 22 à 24 enfants par classe) pourrait être un objectif à atteindre (Friendly, Ferns et Prabhu, 2009). Dans les trois systèmes étrangers étudiés par le Conseil (France, Suède, Ontario), les ratios moyens constatés ou prescrits sont inférieurs à ceux observés à la maternelle au Québec. Ainsi, le nouveau programme de maternelle à temps plein de l'Ontario prévoit 2 adultes pour 26 enfants, un ratio de 1 pour 13, bien inférieur à celui du Québec.

Quant au nombre d'enfants par adulte dans les services de garde en milieu scolaire, fixé à 20, il était déjà considéré comme préoccupant par le Conseil dans son avis sur les services de garde en milieu scolaire. Le Conseil rappelait que le Québec est le seul endroit au Canada où le ratio dépasse 15 enfants par membre du personnel de garde et il soulignait le nombre encore plus important d'enfants souvent réunis pour la surveillance du midi (CSE, 2006). Le Vérificateur général avait, pour sa part, demandé au MELS de justifier le ratio de 1 pour 20 appliqué à tous les groupes d'âge (Vérificateur général du Québec, 2001). Il notait en 2008 que le MELS n'avait pas donné suite à sa demande (Vérificateur général du Québec, 2008). Le Conseil réaffirme que le nombre d'enfants par groupe devrait diminuer en service de garde scolaire et il souligne que cette diminution s'impose encore davantage pour les enfants plus jeunes.

RECOMMANDATION 11

Par conséquent, dans une optique de recherche de la qualité, le Conseil recommande :

11. à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport de revoir à la baisse le nombre maximum d'enfants d'âge préscolaire par intervenante (ratio) à la maternelle et au service de garde en milieu scolaire.

5.3 ORIENTATION 3 : FACILITER LES TRANSITIONS VÉCUES PAR LES JEUNES ENFANTS ET LEURS PARENTS

La troisième orientation préconisée par le Conseil vise à favoriser un équilibre entre la continuité et le changement dans le contexte des transitions importantes que les jeunes enfants sont appelés à vivre : le passage de la famille ou des services de garde à l'enfance au milieu plus formel qu'est l'école, le passage de la maternelle au primaire.

5.3.1 AGIR DE FAÇON CONCERTÉE POUR FACILITER LA TRANSITION DES ENFANTS À LA MATERNELLE

Toute transition est une occasion de croissance. Elle offre des défis qui peuvent aussi comporter certains risques, en particulier si l'enfant présente déjà des vulnérabilités. Si beaucoup d'enfants sont heureux à l'idée de commencer l'école, l'année passée à la maternelle est une année de transition qui s'accompagne d'une foule de changements pouvant être source de stress, même pour ceux qui fréquentaient auparavant un service de garde. Changement d'environnement physique et humain, quand l'enfant se retrouve dans une école habituellement beaucoup plus grande et à la population plus diversifiée que le service de garde qu'il fréquentait. Changement dans les relations avec les pairs, désormais regroupés en plus grand nombre et tous à peu près du même âge, cette dernière situation étant nouvelle pour les enfants qui étaient gardés en milieu familial. Changement de statut, quand l'enfant devient élève. Changement dans les routines familiales, qui se réorganisent en fonction de l'école. Changement dans les relations avec l'adulte responsable, qui n'a plus la même disponibilité compte tenu du nombre d'élèves de la classe, et possible compétition avec les autres enfants pour l'obtention de l'attention de l'adulte. Changement dans les exigences sociales et émotives qui lui sont posées : à la maternelle, l'enfant doit faire preuve de plus d'autonomie et de maîtrise de soi. L'adaptation est double quand l'enfant fréquente aussi la garde scolaire, où les règles sont différentes de celles du service de garde à l'enfance et de celles de la maternelle. Être parmi les plus jeunes de l'école, prendre l'autobus scolaire avec des plus vieux représentent souvent d'autres défis.

La famille, les services fréquentés par l'enfant avant son entrée à l'école, l'école elle-même ont un rôle important à jouer pour faire de la transition à la maternelle une expérience positive pour l'enfant, une expérience qui contribuera à bâtir sa confiance en lui et à stimuler son goût de l'école. Si la préparation de l'enfant *à l'école* a son importance pour assurer cette expérience positive, la préparation *de l'école* à recevoir chaque nouvel élève est non moins importante.

Le Conseil invite les écoles, en collaboration avec leurs partenaires, à s'inspirer du guide sur la transition (April et autres, 2010) mis au point par le MELS, le MFA, le MSSS et la Fédération des comités de parents et à organiser des activités de transition avant l'entrée à la maternelle pour permettre aux enfants et à leurs parents de se familiariser avec l'école. Après le début des classes, l'école doit veiller particulièrement à limiter les discontinuités et les ruptures dans la journée des enfants, en réduisant le nombre d'intervenants et de règles différentes de fonctionnement et en minimisant les changements de lieux et de routines.

La nature et l'intensité des activités particulières de transition, avant, pendant et après le passage à la maternelle, varieront en fonction des besoins particuliers des parents et des enfants. Par exemple, pour les enfants ayant un handicap ou un problème de développement ou pour ceux qui ne parlent pas la langue d'enseignement, des activités particulières, en plus des activités prévues pour l'ensemble des élèves, pourraient être nécessaires. C'est donc une approche universelle de la transition qui doit être privilégiée, au sens où l'on reconnaît l'importance de soigner cette étape pour tous les enfants, mais qui peut être complétée par des actions plus ciblées pour les enfants vulnérables. Il est également important de prévoir une variété d'activités de transition pour répondre aux besoins diversifiés des parents et des enfants.

Pour assurer une meilleure continuité entre l'intervention avant et après l'entrée à la maternelle, il faut aussi faciliter le transfert d'information sur l'enfant entre les milieux éducatifs, de même qu'entre les établissements du réseau de la santé et des services sociaux et les écoles. Des outils existent déjà à cette fin dans certains milieux. À cet égard, le Conseil rappelle que le transfert d'information confidentielle requiert nécessairement l'accord ou, mieux encore, la participation active du parent. Il invite les écoles et les partenaires à s'inspirer d'un document récent sur la confidentialité et le transfert d'information (MELS et MSSS, 2011), dont les principes peuvent s'appliquer à différents contextes.

L'entrée progressive est une mesure particulière de transition visant à réduire le temps de classe dans les premiers jours de l'entrée à la maternelle pour favoriser l'adaptation des enfants. Elle peut prendre des formes variées, qu'il revient à chaque milieu de déterminer en fonction de ses attentes, de ses possibilités et de ses contraintes. Pour qu'elle joue pleinement son rôle, le Conseil privilégie toutefois les modalités qui favorisent la stabilité des lieux et des intervenantes de même que la cohérence des consignes, en plus de permettre à l'enseignante et à l'éducatrice du service de garde en milieu scolaire d'établir des contacts personnalisés avec les enfants. Pour qu'il en soit ainsi, l'entrée progressive doit être l'objet d'une planification concertée entre le service de garde scolaire et les enseignantes du préscolaire de chaque école et bénéficier des ressources nécessaires. Lors de cette planification, l'école doit avoir en tête l'intérêt des enfants, mais aussi celui des parents.

RECOMMANDATION 12

Au sujet de la transition à l'école, le Conseil recommande :

12. aux écoles, aux services de garde à l'enfance, aux établissements du réseau de la santé et des services sociaux et à leurs partenaires communautaires de favoriser un passage à l'école en douceur et plus de stabilité pour tous les enfants, en développant leurs pratiques de transition et leur concertation et en améliorant leur collaboration avec les parents.

5.3.2 APPORTER RAPIDEMENT DU SOUTIEN AUX ENFANTS DU PRÉSCOLAIRE QUI SEMBLENT PRÉSENTER DES DIFFICULTÉS

Faciliter la transition de l'enfant à la maternelle signifie aussi être alerte à l'égard des besoins particuliers de certains enfants qui semblent manifester des difficultés d'adaptation, de langage ou d'apprentissage. Les enseignantes rencontrées dans l'enquête du Conseil estiment que le manque de services d'évaluation et d'intervention pour ces enfants est un problème majeur. Or, plus l'intervention survient tôt avec des élèves en difficulté, moins leur réussite éducative risque d'être compromise. Les services spécialisés nécessaires doivent donc être disponibles dans les services de garde à l'enfance et à la maternelle. Mais comme le souligne Archambault (2010), n'est-on pas trop porté à voir des difficultés d'apprentissage nécessitant des services spécialisés là où il s'agit d'expériences que l'enfant n'a pas encore eu l'occasion de faire, de connaissances qu'il n'a pas encore acquises?

Les outils scientifiques existants ne permettent pas toujours de poser un diagnostic chez les jeunes enfants. Par exemple, certains enfants identifiés comme souffrant d'un trouble de l'attention seraient en fait simplement « jeunes » pour leur âge, ou jeunes tout court, puisque huit ou dix mois font une grande différence à l'âge préscolaire. Selon la titulaire de la Chaire canadienne de recherche en neurosciences, on induit l'inattention quand on demande à de jeunes enfants de faire des choses pour lesquelles ils ne sont pas prêts[63]. Dans certaines écoles de milieux défavorisés, c'est parfois la moitié des élèves du préscolaire qu'on croit atteints d'un trouble de l'attention au début des classes, une proportion qui diminue substantiellement d'elle-même après quelques mois.

Les diagnostics erronés peuvent faire un tort considérable à l'estime de soi et aux relations avec autrui, en plus d'entraîner une prise injustifiée de médicaments qui peuvent avoir des effets secondaires multiples. Il faut aussi s'interroger sur les normes qui sous-tendent des concepts comme ceux de trouble du comportement ou de trouble de l'attention : n'est-on pas parfois trop enclin à voir un problème quand l'enfant ne se conforme pas exactement au comportement qu'on attend de lui? Prend-on suffisamment en compte le contexte qui peut être à la source du supposé trouble?

Dans le domaine du langage, il peut être particulièrement hasardeux de soupçonner un trouble chez des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. De plus, il existe des différences individuelles importantes dans le rythme de développement des habiletés langagières, et le « retard » de développement est souvent comblé sans intervention. Différents tests peuvent être utilisés à différents âges, mais ne permettent pas nécessairement d'affirmer un diagnostic (Cheminal et Echenne, s. d). L'observation attentive de l'enfant par l'éducatrice ou l'enseignante pourrait être préférable.

S'il n'est donc pas toujours indiqué de rechercher un diagnostic et une solution médicale aux difficultés manifestées par les enfants au préscolaire, il est clair que le personnel enseignant doit faire face à l'incertitude quant aux façons d'intervenir auprès de ces enfants sans négliger les autres. Un plus grand nombre de recherches devraient être menées sur cette question. Dans l'enquête du Conseil, certaines enseignantes exprimaient le besoin d'une meilleure formation relativement aux problèmes d'apprentissage, d'attention ou de comportement. Tout en signifiant qu'elles ne veulent pas devenir des spécialistes de ces domaines, elles invoquent le fait que ce sont elles qui connaissent le mieux l'enfant, qui ont avec lui un lien affectif, ce qui les place en bonne position pour lui venir en aide.

Les enseignantes sont les premières intervenantes auprès des enfants de leur classe. Elles ont évidemment besoin d'être soutenues dans cette tâche complexe grâce, par exemple, à de la formation continue leur permettant de mieux connaître les besoins particuliers de certains enfants et les modèles d'intervention efficaces. Des ressources suffisantes (conseiller pédagogique, enseignant-ressource, orthopédagogue, technicien en éducation spécialisée, etc.) doivent aussi être disponibles en soutien aux enseignantes. Ces ressources les aideront à observer et à évaluer les besoins et les capacités des élèves chez qui elles soupçonnent une difficulté particulière et à intervenir rapidement auprès d'eux. Si cela s'avère nécessaire, on formulera alors une demande d'évaluation officielle par un spécialiste, qui sera suivie de l'intervention requise. Pour cela, les ressources spécialisées doivent évidemment être disponibles, ce qui n'est pas toujours le cas dans des domaines comme l'orthophonie et la psychologie. Il faut trouver des solutions à la pénurie de spécialistes et aux difficultés de recrutement et de rétention que connaissent les commissions scolaires.

À l'heure actuelle, dans certaines commissions scolaires, les enfants de la maternelle 4 ans chez qui l'enseignante soupçonne un problème ne sont pas admissibles aux services dont ils auraient besoin. L'intervention graduée que nous venons d'évoquer doit pouvoir s'appliquer, quel que soit le niveau. Une telle intervention suppose une démarche concertée de tous les intervenants impliqués. Le rôle de chacun doit être précisé et il est important que l'enseignante reste engagée auprès de l'enfant, même quand d'autres ressources professionnelles sont mises à contribution.

63. Adele Diamond, interviewée à l'émission *Les années lumières* diffusée le 4 septembre 2011 à la première chaine de Radio-Canada.

Par ailleurs, l'interruption de services spécialisés à l'école pose problème. Les critères à remplir pour avoir droit à des services ou à du soutien financier ne sont pas toujours les mêmes dans le réseau de la santé et des services sociaux et dans le réseau de l'éducation. Comme, de plus, celui-ci manque de ressources spécialisées, notamment en orthophonie, des enfants suivis pour un problème de langage peuvent voir leurs services interrompus au moment de leur entrée à l'école.

Le Conseil estime qu'il faut éviter l'interruption automatique des services spécialisés au moment de l'entrée à l'école et qu'on doit apporter rapidement du soutien aux enfants qui en ont besoin.

RECOMMANDATION 13

Le Conseil recommande donc :

13. à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et aux commissions scolaires de prendre les mesures nécessaires pour améliorer le soutien aux enfants qui semblent présenter des difficultés et à leurs enseignantes du préscolaire, pour favoriser la concertation des divers intervenants et pour assurer la continuité des services.

5.3.3 FAIRE DE LA TRANSITION À L'ÉCOLE L'OCCASION D'ÉTABLIR UNE COLLABORATION ÉTROITE AVEC LES FAMILLES

Plusieurs parents ressentent une certaine anxiété en ce qui a trait à l'entrée à l'école de leur enfant. Dans une enquête sur la maturité scolaire menée à Montréal, des parents ont indiqué qu'ils aimeraient connaître les attentes de l'école concernant la manière dont ils doivent préparer leur enfant. De fait, les écoles ont souvent des attentes implicites au regard de la préparation des enfants qui arrivent en maternelle. Or, les parents ne disposent pas tous des mêmes ressources et l'école ne saurait attendre d'eux qu'ils aient atteint des objectifs précis avec leur enfant, par exemple dans le domaine de la littératie. Le message doit être clair : il ne s'agit pas de commencer l'école à la maison. Si l'école informe les parents, au moment de l'admission à la maternelle, de ce qu'ils peuvent faire pour faciliter la transition à l'école, les suggestions devraient converger vers l'idée de donner le goût de l'école à l'enfant (en en parlant positivement, en lui montrant les lieux, etc.) et de l'aider à développer son autonomie (dans l'habillage et en matière d'hygiène personnelle, par exemple).

Si les parents peuvent être un soutien pour l'enfant qui entre à la maternelle, ils ont aussi, à cette période, leurs propres besoins, leurs questionnements et leurs attentes. Certains chercheurs (voir le chapitre 3) estiment que les relations école-famille, connues pour influencer la réussite éducative des enfants, se fixent tôt dans le parcours scolaire de ceux-ci. L'école, plus particulièrement la direction d'école, doit exercer un leadership pour bâtir des relations positives avec les parents dès la maternelle, pour que les parents se sentent bienvenus à l'école avant la rentrée et dans les premiers mois de classe. L'école doit prendre en compte les besoins diversifiés des parents, qui varient selon leur propre expérience scolaire, leurs valeurs et leur situation. Inviter les parents à des activités en classe peut les aider à voir et à comprendre ce qui s'y passe et à mieux connaître l'enseignante. Les parents d'enfants handicapés ou les parents immigrants dont l'enfant parle peu le français peuvent être particulièrement préoccupés par l'intégration de l'enfant dans la classe. L'école doit être sensible à ces réalités. Elle doit aussi consacrer une énergie spéciale pour rejoindre les parents qui sont les plus éloignés de la culture scolaire et qui ne viennent pas spontanément aux activités habituelles de même que ceux qui parlent peu la langue d'enseignement.

L'évaluation du programme école-famille-communauté en milieu défavorisé montre que la mise en place de pratiques collaboratives atténue ou fait même disparaître le discours parental négatif sur l'école et le discours enseignant négatif sur les compétences parentales en milieu défavorisé (Larose et autres, 2010). Une attitude respectueuse des parents et empathique, une capacité à reconnaître leurs compétences et celles de leur enfant sont essentielles de la part des intervenantes et intervenants scolaires. Établir des relations personnalisées, communiquer régulièrement et souligner les bons coups de l'enfant plutôt que de joindre seulement la famille quand les choses vont mal permet d'établir la confiance. À cette fin, les échanges avec les parents doivent être reconnus comme partie intégrante du travail de l'enseignante. Certaines écoles recourent aussi à un agent de liaison avec les familles et les organismes communautaires pour favoriser les bonnes relations et le soutien aux familles. Cet agent de liaison peut jouer un rôle particulièrement important auprès de familles immigrantes. Quels que soient les moyens choisis, le Conseil croit que la direction d'école a un rôle-clé à jouer pour orchestrer la collaboration entre l'école et les familles.

RECOMMANDATION 14

Ainsi, le Conseil recommande :

14. aux directions d'école d'assumer leur leadership pour faire de l'entrée à la maternelle le début d'une collaboration étroite entre les intervenantes et intervenants scolaires et tous les parents, en portant une attention spéciale aux parents éloignés de la culture scolaire et à ceux qui ont une faible connaissance de la langue d'enseignement.

5.3.4 UNE AUTRE TRANSITION À MIEUX PRENDRE EN COMPTE, CELLE DE LA MATERNELLE VERS LE PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

À peine un an après le passage à la maternelle, les enfants vivent une autre transition importante, celle-là vers la première année du premier cycle. Au primaire, l'aménagement des lieux, le matériel, les activités, les occasions de bouger, les consignes diffèrent de ceux du préscolaire. Ces différences demandent une adaptation importante aux enfants. Les parents doivent, quant à eux, nouvellement faire face aux devoirs et aux leçons de même qu'à l'évaluation plus formelle de leur enfant.

À la différence du programme du primaire et du secondaire, le programme d'éducation préscolaire ne vise pas le développement de compétences disciplinaires. Les compétences visées « s'apparentent davantage aux compétences transversales » et « sont définies en fonction du développement global de l'enfant » (MEQ, 2001). Il est donc normal que la pédagogie du préscolaire et celle du primaire présentent des différences. Il y a toutefois lieu de souhaiter des rapprochements. Le MELS a d'ailleurs commencé à réfléchir aux façons d'assurer une meilleure continuité entre le préscolaire et le primaire du point de vue du soutien à la communication orale, à la lecture et à l'écriture. Le Conseil encourage une telle réflexion et souhaite qu'elle ouvre sur des actions concrètes comme la formation d'équipes-écoles sur les différences et les similitudes entre la maternelle et la première année du premier cycle et les façons de favoriser le passage en douceur de l'une à l'autre. La production d'un guide sur la transition du préscolaire au premier cycle du primaire, déjà projetée par le MELS, serait aussi une action pertinente.

Notons que l'arrimage de l'approche pédagogique du préscolaire et de celle du primaire a, selon l'OCDE, souvent donné préséance à la seconde. Si les besoins particuliers du primaire doivent être pris en compte, la philosophie du préscolaire peut cependant avantageusement influencer l'enseignement au premier cycle du primaire. On doit prévoir plus d'échanges et de concertation entre les enseignantes du préscolaire et le personnel enseignant du premier cycle du primaire dans chaque école. Les échanges sur les réalités et les attentes respectives permettraient une plus grande continuité dans les pratiques éducatives lors du passage des élèves en première année. Au début de la première année, le recours à une « pédagogie transitionnelle » pourrait, par exemple, favoriser l'adaptation des enfants. La simple préoccupation de ne pas obliger ceux-ci à rester assis pendant de longues périodes et de privilégier l'apprentissage actif devrait être partagée par le personnel enseignant du premier cycle.

RECOMMANDATION 15

Le Conseil recommande donc :

15. aux directions d'école d'agir comme leaders pour favoriser les échanges et la concertation entre les enseignantes du préscolaire et le personnel enseignant du premier cycle du primaire, l'harmonisation des pratiques pédagogiques dans le respect des particularités de chaque ordre d'enseignement et la continuité de l'expérience éducative des enfants.

5.4 AU-DELÀ DU PRÉSCOLAIRE : VERS UNE COORDINATION FAVORISANT LA CONTINUITÉ DE L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE DES ENFANTS DE 0 À 8 ANS

Dans les pages précédentes, le Conseil a présenté ses orientations concernant l'accès et la qualité des services aux enfants de 4 et 5 ans, ainsi que la continuité lors des transitions vers la maternelle et vers le primaire. Pour conclure le présent avis, le Conseil souhaite ouvrir une réflexion plus large portant sur la coordination des services offerts aux enfants de la naissance à la fin du premier cycle du primaire (0-8 ans). Différents travaux de l'UNESCO et de l'OCDE préconisent l'amélioration de la cohérence de la gouvernance[64] dans le domaine de l'éducation des enfants de 0 à 8 ans. Cet objectif paraît tout à fait pertinent pour le Québec. Les personnes qui agissent auprès des jeunes enfants sont multiples et encore trop souvent isolées les unes des autres. De plus, plusieurs actions à prendre pour améliorer les services aux enfants de 4 et 5 ans touchent les plus jeunes et les plus vieux, et une vision d'ensemble s'impose.

Pour assurer la continuité de l'expérience éducative des enfants de 0 à 8 ans, la concertation locale et régionale entre les services de garde à l'enfance, les services de garde scolaires, la maternelle, le premier cycle du primaire, les organismes communautaires qui soutiennent l'intervention éducative des parents et les familles elles-mêmes est incontournable. Une coordination nationale s'impose également.

64. Par *gouvernance*, on entend « la répartition des responsabilités de prise de décision et de dispensation de services entre les différents ministères, les paliers de gouvernement et les acteurs publics et privés » (traduction libre de Neuman, 2007).

5.4.1 L'IMPORTANCE DE LA CONCERTATION LOCALE ET RÉGIONALE

La concertation pour une meilleure continuité éducative doit commencer à l'intérieur même des différents organismes. Nous avons relevé certaines difficultés à ce chapitre dans les écoles. La concertation *entre* les organismes qui interviennent auprès des jeunes enfants et de leur famille prend forme, quant à elle, de multiples façons sur le territoire du Québec. Des recherches montrent l'existence de relations de type coopératif entre les établissements publics et les organismes communautaires, à mi-chemin entre des rapports simplement contractuels et des rapports de collaboration (Savard et Harvey, 2006). Il existe des mécanismes de concertation des actions entre des partenaires du réseau public sur des objets particuliers, comme les plans de services individualisés intersectoriels (MELS-MSSS) pour les enfants en difficulté. La concertation s'articule aussi dans le cadre du programme SIPPE (périnatalité) et dans le domaine de l'éveil à la lecture et à l'écriture. Elle rassemble des partenaires de la communauté et des secteurs publics. De plus, dans chaque région du Québec, la tenue en 2012 d'une enquête sur le développement des enfants de la maternelle devrait mobiliser les acteurs des différents secteurs et entraîner des actions pour améliorer l'intervention auprès des enfants concernés (MSSS, 2011). Des tables de concertation créées sur une base géographique de région, de localité ou de quartier existent également, souvent avec des sous-comités regroupés autour de thématiques particulières. Enfin, des fonds issus de partenariats entre l'État et le secteur privé financent des projets d'action concertée dans le domaine de l'enfance ou de la réussite scolaire.

Pourtant, en dépit des protocoles et des ententes-cadres, en dépit des tables de concertation, l'action coordonnée ne se matérialise pas toujours. Par exemple, la Direction de la santé publique évoque le manque d'arrimage entre les actions du programme SIPPE, des services de garde, de la maternelle, de Québec en forme et du PAELE, ainsi que les actions en matière d'environnement, de sécurité ou de violence, qui ont toutes un impact sur le développement des jeunes enfants (Boucheron et autres, 2008).

Les différents organismes qui offrent des services aux jeunes enfants, y compris bien sûr les écoles, doivent participer activement aux instances locales de concertation concernant l'enfance. Des intervenants déplorent toutefois la dispersion d'énergies et les dédoublements qui découlent de la présence d'une multitude de lieux de concertation. Il importe que les instances concernées réfléchissent à ces problèmes.

Les organismes qui interviennent auprès des enfants doivent en outre mettre en œuvre les conditions gagnantes de la concertation : la priorisation de la concertation par la direction des organismes, la clarification des rôles et responsabilités des partenaires, la formation conjointe des intervenants, l'identification d'une personne pivot dans chaque organisme, la reconnaissance de la concertation comme partie intégrante de la tâche des intervenants concernés, etc. L'inclusion au sein des mécanismes de concertation de personnes représentant les familles qui sont censées être desservies doit aussi être recherchée.

5.4.2 DES QUESTIONS QUI APPELLENT UNE COORDINATION NATIONALE DANS LE DOMAINE DE L'ENFANCE

Au-delà de la concertation locale et régionale, différentes questions appellent une concertation et une coordination nationales dans le domaine de l'enfance. Il semble nécessaire de consolider, chez les personnes et les organismes engagés auprès des jeunes enfants, une compréhension commune du développement des enfants de 0 à 8 ans, de leurs besoins éducatifs et des besoins de leur famille. La compréhension des besoins et des défis de l'enfance devrait être partagée non seulement par les ministères et organismes de secteurs comme l'éducation, la famille, la santé et les services sociaux ou les affaires municipales, mais aussi par la population du Québec. Une campagne de sensibilisation sur l'enfance pourrait être utile à cette fin.

Les questions particulières qui appellent une coordination nationale sont multiples. On note l'accès des enfants de milieux défavorisés à des services d'éducation et d'accueil avant l'école obligatoire, l'accès aux services éducatifs dans les petits milieux, l'accès financier et géographique à des services sécuritaires pour que soient pris en charge les jeunes enfants l'été, l'accès des parents de jeunes enfants à un soutien adapté à leurs besoins. Des questions telles que le ratio ou la formation du personnel pourraient être examinées en ayant à l'esprit la cohérence des exigences entre les différents services. Il pourrait aussi être pertinent d'examiner de plus près l'idée d'un tronc commun de formation de même que celle de l'organisation interdisciplinaire du travail pour offrir plus de continuité aux enfants. À court terme, des activités conjointes de formation continue pourraient être organisées pour favoriser la connaissance mutuelle des différents intervenants, comme nous l'avons déjà fait valoir. L'évaluation de la qualité pourrait également être un sujet de réflexion partagé entre les secteurs qui offrent des services aux enfants de 0 à 8 ans.

La coordination nationale des différents services éducatifs aux enfants de 0 à 8 ans suppose de préciser le rôle de chacun et de promouvoir leur complémentarité. Il existe, par exemple, diverses imprécisions quant aux rôles respectifs des CPE et de la maternelle, de la maternelle et des services de garde en milieu scolaire, de la maternelle et du premier cycle du primaire. La fonction éducative du service de garde en milieu scolaire est l'objet d'interprétations diverses. Et que dire de la fonction qu'on pourrait envisager pour des services offerts l'été? Il semble souhaitable que les jeunes enfants aient un meilleur accès l'été à des services sécuritaires. Mais quel rôle précis peut-on faire jouer aux camps de jour et autres ressources de ce type? S'agit-il d'un rôle expressément éducatif, comme certains l'évoquent en parlant d'un « apprentissage à longueur d'année » qui comprend l'école, les programmes après l'école comme les services de garde en milieu scolaire et l'apprentissage l'été (Deschenes et Malone, 2011)?

5.4.3 DES PISTES POUR CONCRÉTISER LA COORDINATION NATIONALE

Au Québec, les actions de coordination nationale dans le domaine de l'enfance sont ponctuelles et à portée restreinte[65]. L'État devrait assumer davantage son rôle de gouvernance du secteur de l'enfance et assurer plus de cohérence et d'intégration en ce qui concerne la vision et les interventions d'éducation et d'accueil des enfants de 0 à 8 ans. Pour y parvenir, certains demandent la mise sur pied d'un mécanisme intersectoriel de coordination nationale réunissant les ministères concernés (des secteurs de l'éducation, de la famille, de la santé et des services sociaux, des affaires municipales, notamment) et associant les partenaires de la société civile engagés sur le plan national dans le domaine du développement des enfants (par exemple, la Fédération des comités de parents, l'Association des services de garde en milieu scolaire, les associations de services de garde à l'enfance, les regroupements d'organismes communautaires, Avenir d'enfants). La création d'un mécanisme national de coordination aurait un effet structurant dans le domaine de l'enfance et assurerait la pérennité de la concertation dans l'offre de services. Un tel mécanisme constituerait un interlocuteur pertinent pour les instances régionales de concertation sur l'enfance qui existent déjà et qui sont parfois aux prises avec des problèmes qui dépassent leur niveau d'intervention.

La meilleure coordination des structures existantes est l'une des voies d'actions possibles pour qu'une approche nationale plus intégrée de l'enfance et des services aux enfants se concrétise. Une autre voie est celle de l'intégration structurelle des services. L'OCDE et l'UNESCO voient des avantages à l'intégration de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants au sein du secteur de l'éducation pour mettre fin à la fragmentation des services. L'intégration[66] des services est souvent vue comme une solution aux problèmes du financement limité et de la faible réglementation qui affligent les services aux enfants de 0 à 3 ans dans plusieurs pays (Neuman, 2007; Bennett, 2009).

---

65. Soulignons la création récente d'un réseau de répondantes et de répondants en matière de développement des jeunes enfants qui réunit du personnel de plusieurs ministères. De plus, il faut noter l'existence du Comité interministériel pour une action concertée en milieu défavorisé, dont les travaux portent sur divers enjeux liés à la pauvreté, y compris le développement des enfants de milieux défavorisés.

66. On parle ici d'intégration des services qui peuvent être offerts par différents types d'organismes tout en relevant d'une seule entité ministérielle. Un récent rapport canadien (McCain, Mustard et McCuaig, 2011) préconise une intégration encore plus poussée, où l'école dispenserait l'ensemble des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et de soutien aux familles.

Ces problèmes n'existent toutefois pas au Québec, où les services de garde éducatifs sont intégrés et desservent les enfants de 0 à 5 ans. Comme le soulignent l'OCDE et l'UNESCO, les particularités des systèmes de chaque pays concerné et leur évolution historique, de même que le degré d'engagement social à l'endroit de l'enfance et le degré d'opposition entre des groupes d'intérêts, sont des facteurs à considérer pour décider du type d'intégration à réaliser.

Les changements de structures ne sont par ailleurs pas une panacée pour assurer le travail concerté : les cultures survivent longtemps aux structures et, dix ans après certaines fusions de ministères ou d'organismes, les anciennes entités continuent souvent de fonctionner en silo. Aux États-Unis, des experts estiment que la gouvernance intégrée du champ de l'enfance peut être une idée inspirante, mais que ce projet est trop vaste et complexe pour être réaliste. Selon eux, la solution à la fragmentation ne réside pas dans les changements de structures. Il faut plutôt mettre l'accent sur la coordination des fonctions assumées par les différents services (Goffin, Martella et Coffman, 2011).

L'intégration des services peut être vue comme un continuum : avant de consacrer des énergies à la fusion des secteurs, il peut être opportun d'assurer une meilleure coordination entre les structures existantes. Pour y arriver, des conditions favorables ont été identifiées. Les mécanismes de coordination nationale ont plus de chances de fonctionner s'ils portent sur un programme particulier, une population spécifique ou une tâche précise. Ils seraient moins en mesure de promouvoir une politique globale cohérente, surtout s'ils sont une instance *ad hoc* extérieure aux ministères existants. Leur efficacité serait plus grande s'ils sont rattachés à un ministère fort, capable d'exercer son leadership, s'ils ont un pouvoir de dépenser et si les membres ont le pouvoir de décider pour leur organisme (Neuman, 2007; Choi, 2003).

Au Québec, le Commissaire à la santé et au bien-être vient de recommander la création d'un mécanisme de concertation des ministères qui assument des responsabilités touchant les enfants et les jeunes (Blancquaert et autres, 2012). Un mécanisme semblable existe déjà au Manitoba : dans le cadre de l'initiative Enfants en santé Manitoba, qui vise l'intervention précoce pour améliorer la santé, la sécurité, l'apprentissage et la participation sociale des enfants, un comité ministériel réunit le premier ministre et les ministres de tous les secteurs concernés (santé, éducation, famille, statut de la femme, autochtones, justice, etc.). Un comité de sous-ministres et un bureau d'Enfants en santé intégré à la fonction publique manitobaine assistent le comité ministériel. Un comité consultatif provincial regroupe des représentants des régions et des groupes culturels. Des coalitions parents-enfants dans les régions soutiennent l'action en faveur des enfants.

Le Conseil constate que de nombreux acteurs et observateurs du domaine de l'enfance en appellent, ici et ailleurs, à la coordination des interventions en faveur des enfants au-delà de la seule période du préscolaire. Il joint sa voix pour lancer l'invitation à une telle coordination élargie qui favorisera la continuité entre les services et dans l'expérience éducative des enfants, de la naissance à la fin du premier cycle du primaire.

CONCLUSION

L'importance de l'enfance comme période cruciale de développement est internationalement reconnue, de même que la nécessité de services d'accueil et d'éducation de qualité pour favoriser non seulement le développement de tous les enfants et la conciliation des responsabilités professionnelles et familiales des parents, mais aussi l'égalité des chances. L'inégalité éducative ne commence pas à l'entrée à l'école; elle est présente dès la naissance et se perpétue si aucune mesure n'est prise. Or, on sait que des services d'accueil et d'éducation de qualité peuvent contribuer à la réduire.

Le Québec a fait des progrès remarquables au cours des quinze dernières années en matière de services éducatifs aux jeunes enfants et de mesures favorables aux familles : services de garde éducatifs à contribution réduite pour les enfants de 0 à 5 ans, maternelle 5 ans à temps plein, services de garde en milieu scolaire à 7 $, congé parental, aide financière aux familles. Même si, comparativement aux autres sociétés d'Amérique du Nord, le Québec est exemplaire, il subsiste des difficultés en matière d'accès, de qualité et de continuité des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. Le Conseil s'est penché sur ces difficultés et propose des solutions pour améliorer en particulier les services aux enfants de 4 et 5 ans, c'est-à-dire les services offerts au cours des années qui précèdent le début de l'école obligatoire.

Le Conseil propose des mesures pour favoriser la fréquentation universelle des services d'accueil et d'éducation réglementés par l'État par les enfants de 4 ans, en insistant sur l'importance de joindre en priorité les enfants de milieux défavorisés. Il recommande aussi l'amélioration de l'accès aux services de garde en milieu scolaire et appelle à la concertation interministérielle pour trouver des solutions concernant la prise en charge des jeunes enfants l'été.

Au-delà de l'accès aux services, la question de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants est cruciale. Il faut améliorer la qualité de tous les types de milieux qui accueillent les enfants de 4 et 5 ans en agissant à la fois sur les aspects structurels de la qualité (ratio et taille des groupes, formation des professionnels travaillant auprès des enfants, qualité des lieux, présence d'un programme éducatif structurant, etc.) et sur la qualité des processus (qualité des activités éducatives, qualité des interactions humaines et pédagogiques entre l'adulte et les enfants, etc.). L'intervention sur les aspects structurels renvoie en général à des normes imposées par l'État. La qualité des processus est plus dynamique; elle suppose l'amélioration des contenus de formation initiale, la formation continue et le soutien professionnel. Le Conseil propose des actions sur les différents aspects liés à la qualité, en soulignant, en trame de fond, l'importance d'une vision globale du développement des jeunes enfants et d'une approche pédagogique appropriée à ce développement.

Le Conseil suggère enfin de poser un regard écosystémique sur les transitions du préscolaire et de prendre les mesures nécessaires pour assurer la continuité de l'expérience éducative des enfants au moment des passages à la maternelle et à la première année. Plutôt que de mettre seulement l'accent sur la préparation de l'enfant à l'école, les différents milieux de vie et d'éducation des enfants doivent travailler de concert pour assurer des transitions en douceur, tout en prenant en compte les besoins des parents. Un meilleur arrimage des approches pédagogiques du préscolaire et du primaire s'impose aussi.

En terminant, le Conseil constate que la continuité de l'expérience éducative des jeunes enfants dépasse la question du préscolaire et de la collaboration entre acteurs locaux lors des transitions et qu'elle soulève des enjeux de coordination des services. Constatant l'absence d'une action concertée systématique en faveur de l'enfance à l'échelle de l'État québécois, le Conseil invite les ministères qui interviennent dans le champ de l'enfance et leurs partenaires de la société civile à réfléchir à la continuité éducative de la naissance à l'âge de 8 ans. Il les appelle à mieux coordonner leur action en faveur des enfants.

ANNEXES

ANNEXE 1
QUELQUES STATISTIQUES COMPARATIVES SUR LE QUÉBEC ET L'ONTARIO AU REGARD DES SERVICES DE GARDE EN 2008

	Québec	Ontario
Nombre d'enfants de 0 à 12 ans arrondi, 2007	1 021 500	1 883 700
Nombre d'enfants de 0 à 5 ans arrondi, 2007	468 000	812 400
Somme totale consacrée aux services de garde régis pour les enfants de 0 à 12 ans de la province, 2008	1 730 574 000	780 400 000
Pourcentage d'enfants de 0 à 12 ans pour lesquels il existe une place en service de garde régi, 2008	36,1 %	13,6 %
Pourcentage d'enfants de 0 à 5 ans pour lesquels il existe une place en **installation** régie par l'État, 2008	25,0 %	19,6 %
Pourcentage d'enfants de 0 à 5 ans pour lesquels il existe une place en **milieu familial** régi par l'État, 2008	20,0 %	2,4 %
Pourcentage d'installations à but non lucratif, 2008	86,0 %	76,0 %

Source : Données tirées de Beach, Jane, Martha Friendly, Carolyn Ferns, Nina Prabhu et Barry Forer (2009).

ANNEXE 2
EXEMPLE D'UNE JOURNÉE D'UN ENFANT À LA MATERNELLE[67]

Heure (approximative)	Activités et routines
8 h 10	**ACCUEIL/ROUTINES ET TRANSITION** Accrocher ses vêtements, déposer sa collation dans sa case, déposer son livre de bibliothèque dans le panier prévu à cet effet, s'installer, s'adonner à du dessin libre ou à de l'écriture spontanée, etc.
8 h 30	**RASSEMBLEMENT** **Responsable du jour (chef)** : l'enfant compte ses camarades (présences), accomplit les tâches relatives au calendrier (nomme le jour de la semaine [notions de temps : aujourd'hui, hier, demain], la date [numératie], le mois, l'année, l'activité spéciale de la journée, etc.) et présente l'horaire de l'avant-midi. **Activité du jour 100** : ce projet débute la première journée d'école et se termine 100 jours plus tard, soit vers la mi-février. Pendant ces 100 jours consécutifs, les enfants de la classe doivent collectionner 100 objets à la maison. Au terme de ces 100 jours, une grande fête est organisée à l'école. **Message du matin** : avant leur arrivée, l'enseignante a écrit au tableau un message signifiant (souvent pour présenter une activité collective ou un événement spécial aux enfants afin de les éveiller à la lecture ou à la conscience phonologique). L'usage de mots familiers qui se répètent jour après jour rend les enfants capables de les reconnaître et leur confère un sentiment de compétence.
8 h 50	**CHANSONS ET COMPTINES**
9 h 05	**COLLATION** (précédée d'une chanson associée à l'activité)
9 h 15	**HISTOIRE** (précédée d'une chanson associée à l'activité)
9 h 30	**ATELIERS ET JEUX LIBRES** (lorsque l'enfant a fini son atelier) Différents ateliers (lecture, arts, cuisine, blocs, jeux d'eau, etc.) sont placés dans les coins de la classe et planifiés par référence au développement des six compétences du programme d'éducation préscolaire. Les enfants choisissent leur atelier. Tout au long de la semaine, ils peuvent modifier leur choix.
10 h 25	**RANGEMENT** (précédé d'une chanson associée à l'activité)
10 h 30	**RETOUR SUR L'AVANT-MIDI**
10 h 42	**HABILLAGE ET DÉPART POUR LE DÎNER**
De 10 h 47 à 12 h 55	**DÎNER**
12 h 55	**ACCUEIL** Chaque enfant choisit un livre de bibliothèque qu'il apportera à la maison.
13 h 05	**RASSEMBLEMENT** Le responsable du jour (chef) compte de nouveau ses camarades (présences) et présente l'horaire de l'après-midi.
13 h 15	**ACTIVITÉ COLLECTIVE** (période de psychomotricité, de conscience phonologique, d'arts plastiques, etc., pour tout le groupe)
13 h 35	**DÉTENTE** Les enfants s'allongent par terre sur leur couverture, au son d'une musique douce ou d'une histoire narrée sur CD.
14 h	**COLLATION** (précédée d'une chanson associée à l'activité)
14 h 10	**HISTOIRE** (précédée d'une chanson associée à l'activité)
14 h 25	**JEUX LIBRES DANS LA CLASSE OU À L'EXTÉRIEUR**
14 h 55	**RANGEMENT** (précédé d'une chanson associée à l'activité)
15 h	**RETOUR SUR L'APRÈS-MIDI**
15 h 15	**DÉPART**

67. Inspiré de Jacques et Léveillé-Ryan, 1998.

ANNEXE 3
ENQUÊTE DU CONSEIL AUPRÈS D'ENSEIGNANTES DE LA MATERNELLE 5 ANS

Entre la fin février et la mi-mars 2011, le Conseil supérieur de l'éducation a mené une enquête par l'entremise de groupes de discussion auprès d'enseignantes[68] de la maternelle 5 ans. Les objectifs de cette enquête étaient les suivants :

- Cerner les représentations que les enseignantes se font de l'éducation préscolaire et des enfants qui la fréquentent;
- Analyser le point de vue des enseignantes au regard de la continuité pédagogique entre les services de garde, la maternelle et le premier cycle du primaire;
- Décrire et analyser les contacts des enseignantes avec les partenaires qui ont un rôle éducatif auprès de l'enfant avant, pendant et après la maternelle, et cerner les pistes d'amélioration de cette collaboration;
- Examiner les points forts et les points faibles perçus par les enseignantes concernant leur formation initiale.

La démarche de sélection des participantes visait à assurer la représentation de la diversité des enseignantes et des milieux d'enseignement public pour la maternelle 5 ans. Quatre régions ont d'abord été sélectionnées pour tenir les groupes de discussion : Montréal (île), Capitale-Nationale (ville de Québec), Outaouais (Gatineau et les environs) et Bas-Saint-Laurent (Rimouski et les environs). Deux groupes de discussion ont été tenus à Québec, deux autres ont eu lieu à Montréal, un s'est déroulé à Gatineau et un autre à Rimouski, pour un total de six groupes de discussion.

À partir de la liste des commissions scolaires (CS) et des écoles de chaque région retenue et pour chacun des groupes à constituer, onze écoles provenant d'une diversité de milieux ont été choisies en fonction des critères suivants :

- Commission scolaire de rattachement (sauf Rimouski, où une seule CS est concernée);
- Langue d'enseignement (à Montréal et à Gatineau seulement, français ou anglais);
- Indice de défavorisation (IMSE);
- Taille de l'école.

Le Conseil a ensuite informé la direction générale des commissions scolaires retenues en demandant son appui. Chaque direction d'une école choisie a ensuite été également informée. La moitié des écoles ont été invitées à solliciter la participation de l'enseignante régulière ou contractuelle ayant le plus d'expérience. L'autre moitié devaient solliciter l'enseignante la plus récemment arrivée. Au total, 66 écoles ont été sollicitées pour l'enquête et 52 personnes appartenant à ces écoles différentes ont participé.

Le guide de discussion utilisé est présenté aux pages suivantes.

68. Les personnes qui ont participé à l'enquête étaient exclusivement des femmes.

GUIDE DE DISCUSSION

PRÉAMBULE (DEUX MINUTES)

- Rappel du contexte de l'enquête (avis sur le préscolaire).
- Objectif général de connaître vos points de vue sur l'éducation préscolaire et vos expériences avec les autres partenaires qui interviennent auprès des enfants.

PROCESSUS

- Aucune bonne ni aucune mauvaise réponse et aucun objectif de consensus. Il s'agit plutôt de voir la diversité des points de vue et des expériences.
- Expression libre de chacune et respect.
- Confidentialité (autorisation d'enregistrer).
- Temps limité (maximum de deux heures). Viser à ce que toutes s'expriment sur chacune des questions.
- Remboursement des frais de déplacement pour celles qui en ont besoin. Formulaire qui sera remis à la fin.

PRÉSENTATION DES PARTICIPANTES (CINQ MINUTES)

Avant de commencer, je vous demande de vous présenter en précisant votre nom, votre école, votre nombre d'années d'expérience au préscolaire et surtout ce qui vous a amenées à enseigner au préscolaire plutôt qu'au primaire ou au secondaire.

QUESTIONS POUR GUIDER LES DISCUSSIONS

Nous allons commencer en parlant de l'éducation préscolaire en général, de la façon dont vous voyez sa mission, de la manière dont vous percevez les enfants qui fréquentent votre classe, pour ensuite aborder les relations concrètes avec les différents partenaires.

REPRÉSENTATIONS DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE (QUINZE MINUTES)

Q1a. Pour commencer, j'aimerais savoir **quel est, à vos yeux, le mandat du préscolaire**. À quoi sert le préscolaire?

Q1b. Dans le programme d'éducation préscolaire, il est dit que la maternelle *(montrer l'affiche)* :

- doit être un rite de passage qui donne le goût de l'école,
- doit favoriser le développement global de l'enfant
- et doit jeter les bases de la scolarisation.

Que pensez-vous de ces trois aspects du mandat du préscolaire?
Est-ce qu'un ou des aspects sont plus importants que d'autres? Lesquels et pourquoi?

Au besoin : On entend souvent dire que **la maternelle doit préparer les enfants à l'école**. Qu'est-ce que cela veut dire pour vous?

Q2a. J'aimerais en savoir plus sur **les enfants qui arrivent dans votre classe** en début d'année. Quelles sont leurs **forces**? Quelles sont leurs **difficultés** ou leurs défis?

Si nécessaire : Pensez aux enfants qui sont arrivés en septembre dernier.

Q2b. **Comment faites-vous face aux difficultés** que vous venez de mentionner?
Qu'est-ce qui devrait être fait de plus pour aider les enfants qui éprouvent des difficultés?

Q3. J'aimerais savoir où en sont **les enfants quand ils quittent votre classe** à la fin de l'année. Quelles sont leurs **forces**? Quelles sont leurs **difficultés** ou leurs défis?

APPROCHE PÉDAGOGIQUE AU PRÉSCOLAIRE (QUINZE MINUTES)

Nous allons maintenant parler du programme d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Q4. Jusqu'à quel point **ce programme vous sert-il ou non de guide** dans vos interventions pédagogiques? Pourquoi?

Q5. L'approche pédagogique retenue dans le programme est centrée sur le développement global de l'enfant par le moyen du jeu et de l'expérimentation.

Sur une échelle de 1 à 10,

à quel point trouvez-vous cette approche pertinente
(1 = pas du tout pertinente, 10 = totalement pertinente)?
Veuillez inscrire la note sur la feuille.

Quelle note avez-vous attribuée? Pourquoi?

Q6. On entend parler de tensions entre une ***approche non scolarisante*** et une ***approche scolarisante*** au préscolaire.

Ces **tensions** se manifestent-elles dans votre milieu? Si oui, **comment**?
Où vous situez-vous dans ce débat?

Q7. Est-ce que votre école ou votre commission scolaire préconise des activités particulières pour l'apprentissage ***du langage, de la lecture ou de l'écriture***? Qu'en pensez-vous?

CONTINUITÉ DE L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE DES ENFANTS

Nous allons maintenant aborder :

- la question de la transition des enfants à la maternelle et en première année
- et les rapports que vous avez avec les autres secteurs qui interviennent auprès des enfants (CPE, réseau de la santé et des services sociaux, organismes communautaires, famille, services de garde scolaires, enseignantes et enseignants du primaire).

SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE (DIX MINUTES)

Nous commencerons par les services de garde éducatifs à l'enfance :
CPE, garderies, **garde en milieu familial**;

Q8. J'aimerais savoir quelles principales **similitudes** et **différences** vous voyez entre l'**expérience éducative** des enfants, entre ce qu'ils développent au CPE ou à la garderie comparativement à la maternelle.

Au besoin : Connaissez-vous le programme éducatif des services de garde à l'enfance? Voyez-vous des similitudes ou des différences entre l'approche pédagogique du service de garde à l'enfance et celle de la maternelle?

Q9. J'aimerais savoir si, dans le cadre de votre travail, vous avez eu des **contacts avec des services de garde** à l'enfance **avant ou pendant** la rentrée scolaire de septembre dernier **et par la suite**.

Si oui, quel genre de contact, à quelle occasion et dans quel but?

Q10. Qu'est-ce qui **fonctionne bien** et qu'est-ce qui est **plus difficile** dans vos contacts avec les services de garde à l'enfance? Avez-vous des **suggestions pour faciliter la transition** des enfants entre ces services et la maternelle?

RÉSEAU DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX ET ORGANISMES COMMUNAUTAIRES (DIX MINUTES)

Q11. Maintenant, j'aimerais savoir si, dans le cadre de votre travail, vous avez eu des **contacts avec des organismes** du réseau de la ***santé***, comme les CSSS (CLSC) ou les centres de réadaptation, ou avec des **organismes *communautaires* avant ou pendant** la rentrée scolaire de septembre dernier et **jusqu'à maintenant**.

Au besoin : Si oui, quel genre de contact, à quelle occasion et dans quel but?

Au besoin : Lors de rencontres portant sur les plans d'intervention, par exemple?

Au besoin : Qu'est-ce qui **fonctionne bien** dans vos contacts avec les organismes du réseau de la santé et des services sociaux et avec les organismes communautaires? Qu'est-ce qui est **plus difficile**? Avez-vous des **suggestions pour favoriser la continuité de l'intervention** entre le réseau de la santé et des services sociaux ou les organismes communautaires et la maternelle?

FAMILLE (DIX MINUTES)

Q12. Maintenant, j'aimerais savoir à quelle occasion **vous avez eu des contacts** avec les parents des enfants de votre classe **avant ou pendant** la rentrée scolaire de septembre dernier et **jusqu'à maintenant**.

Au besoin : Quel genre de contacts et dans quel but?

Au besoin : Qu'est-ce qui **fonctionne bien** dans vos contacts avec les familles et qu'est-ce qui est **plus difficile**? Avez-vous des **suggestions pour améliorer la continuité de l'intervention** entre la famille et la maternelle?

SERVICES DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE (DIX MINUTES)

Q13. J'aimerais savoir à quelle occasion vous avez eu des contacts avec le service de garde en milieu scolaire avant ou pendant la rentrée scolaire de septembre dernier et jusqu'à maintenant.

Au besoin : Quel genre de contact et dans quel but?

Au besoin : Qu'est-ce qui **fonctionne bien** dans vos contacts avec le service de garde scolaire et qu'est-ce qui est **plus difficile**? Avez-vous des **suggestions pour améliorer la continuité** de l'intervention entre le service de garde scolaire et la maternelle?

PRIMAIRE (DIX MINUTES)

Q14. J'aimerais maintenant savoir quelles principales **similitudes** et **différences** vous voyez entre l'**expérience éducative** des enfants, entre ce qu'ils développent en **première année** du primaire comparativement à la maternelle.

Au besoin : **Connaissez-vous le programme** du premier cycle du primaire? Voyez-vous des **similitudes** ou des **différences** entre l'**approche pédagogique** de la maternelle et celle de la première année?

Q15. Est-ce que vous avez des contacts avec les enseignants de première année au sujet de vos élèves avant qu'ils terminent leur maternelle ou quand ils sont rendus en première année? Pensez aux enfants qui étaient dans votre classe l'an passé, en 2009-2010.

Au besoin : Quel genre de contact avez-vous eu, à quelle occasion et dans quel but?

Au besoin : Qu'est-ce qui **fonctionne bien** dans vos contacts avec les enseignants du primaire et qu'est-ce qui est **plus difficile**? Avez-vous des **suggestions pour faciliter la transition** des enfants de la maternelle à la première année?

FORMATION (QUINZE MINUTES)

Nous allons maintenant parler de formation.

Q16. Sur une échelle de 1 à 10,

j'aimerais que vous cotiez la formation de baccalauréat que VOUS avez reçue pour enseigner au préscolaire

(1 = formation qui ne vous a pas bien préparée du tout à enseigner au préscolaire, 10 = formation qui vous a préparée parfaitement bien).

Veuillez inscrire la note sur la feuille.

J'aimerais maintenant que chacune dise la **note qu'elle a attribuée en l'expliquant**.

Q17. Quelles seraient, selon vous, les principales pistes d'amélioration de la formation menant au baccalauréat pour qu'elle prépare bien à enseigner au préscolaire dans la réalité des classes d'aujourd'hui?

Le sujet est maintenant la FORMATION CONTINUE de la dernière année.

Q18. J'aimerais connaître les **activités de formation continue que vous avez suivies** depuis septembre 2009, c'est-à-dire l'an passé et cette année. Cela peut être une formation offerte par la commission scolaire, un cours à l'université, un colloque, etc. J'aimerais aussi savoir en quoi ces formations ont été **pertinentes ou non** pour vous comme enseignante au préscolaire?

Q19. Quels sont vos **principaux besoins de formation continue** comme enseignante au préscolaire, dans la réalité des classes d'aujourd'hui?

CONCLUSION (DIX MINUTES)

Nous entrons dans la dernière partie de la discussion.

Q20. J'aimerais que vous donniez votre **appréciation générale de la place du préscolaire dans votre école**. Est-ce que le préscolaire occupe la place que vous souhaitez? Pourquoi?

Q21a. Sur une échelle de 1 à 10,

comment évaluez-vous l'ensemble de votre **expérience actuelle d'enseignante au préscolaire** (1 = une expérience très négative, 10 = une expérience très positive)?

Veuillez inscrire la note sur la feuille.

J'aimerais maintenant que chacune dise la **note qu'elle a attribuée en l'expliquant**.

Q21b. Quel est le **principal changement** qui permettrait d'améliorer votre expérience du préscolaire?

Nous avons fait le tour des sujets que nous voulions aborder avec vous.

Q22. Est-ce que certaines d'entre vous ont des choses à ajouter avant de terminer?

REMERCIEMENTS

ANNEXE 4
EXEMPLES DE PRATIQUES ET D'OUTILS DE TRANSITION À LA MATERNELLE

Il faut noter des initiatives particulières prises par certains services de garde et par certaines commissions scolaires pour faciliter la transition à la maternelle. Par exemple, à la Commission scolaire des Laurentides, un programme d'intervention précoce et de prévention a été mis au point. Il prévoit, entre autres, la transmission d'information et la continuité des services entre les centres de la petite enfance et le centre de santé et de services sociaux, d'une part, et l'école, d'autre part. Un préaccueil des enfants de 4 ans à l'école de quartier, élaboré en partenariat avec le CSSS et les CPE, permet le dépistage. Une visite au CPE des intervenants des services complémentaires de la Commission scolaire et des intervenants du CSSS favorise les échanges et la continuité. Diverses interventions sont aussi prévues pour soutenir le passage des enfants à l'école (Commission scolaire des Laurentides, s. d).

Le programme Accès à l'école a été amorcé en 2005 dans le quartier multiethnique de Côte-des-Neiges à Montréal. Depuis, des écoles du quartier Hochelaga-Maisonneuve ont également mis en place ce programme qui vise à faciliter la transition vers la maternelle 4 ans d'enfants qui, pour la plupart, ne fréquentent pas un service de garde. Le programme comporte des rencontres d'information destinées aux parents au printemps, des ateliers d'observation des enfants en deux temps, suivis de rencontres de concertation des professionnelles et professionnels de l'école, et de camps éducatifs de treize jours qui se déroulent à l'école pendant l'été. Les enseignantes participant au programme rapportent des effets positifs sur les enfants (adaptation plus facile notamment). De plus, elles considèrent que le programme contribue à faciliter leur travail à la rentrée scolaire. Par contre, les effets sur les enfants ne sont pas confirmés par des mesures quantitatives du développement socioaffectif (Cantin, Charron et Bouchard, 2011).

À LaSalle, un camp pédagogique d'été est offert aux enfants qui vont entrer à la maternelle et à leurs parents pour faciliter la transition au préscolaire.

Au CPE L'Attrait-Mignon, les enfants de 4 ans sont aussi inscrits au programme Passe-Partout. C'est dans ce contexte qu'ils passent une demi-journée par semaine à l'école Lionel-Groulx, située juste à côté, pour se familiariser avec les lieux et le fonctionnement de celle-ci[69]. La collaboration entre le CPE et l'école, établie depuis quelques années, se manifeste également par les rencontres entre la conseillère pédagogique et le personnel du CPE et les parents des enfants qui le fréquentent.

Pour favoriser le transfert d'information entre les différentes personnes engagées auprès de l'enfant, certains outils peuvent être utiles. Le portfolio réalisé en service de garde et contenant des productions choisies par l'enfant peut, quand il est transmis à l'enseignante de maternelle, représenter un moyen concret de tisser des liens entre les éducatrices du service de garde, les parents et les enseignantes de maternelle et d'inciter à la continuité dans l'intervention éducative (Cormier, 2003).

Des tables de concertation régionale sur la petite enfance ont aussi mis au point des fiches personnalisées d'information sur l'enfant et son développement. La fiche est remplie par l'éducatrice du service de garde, à la suite de ses observations, et les renseignements sont communiqués à l'enseignante de maternelle. Par exemple, sur le territoire de Pointe-aux-Trembles et de Montréal-Est, un comité de travail de la Table de la petite enfance a conçu un outil d'observation permettant de mieux cibler les besoins des enfants qui vont effectuer le passage à la maternelle et de les aider dans cette grande étape de leur vie. L'éducatrice du CPE remplit un rapport d'observation de quatre pages où elle doit indiquer, pour l'enfant, le degré d'acquisition d'éléments liés au développement moteur, socioaffectif et moral, cognitif et langagier, ainsi que son adaptation à différents moments de la journée. Un dessin de l'enfant complète le document (Tremblay, 2009). Un autre exemple est un outil développé par le Comité Passage à l'école des quartiers Ville-Eymard et Côte-Saint-Paul, qui,

69. Des activités réunissant les parents et les enfants sont aussi organisées par Passe-Partout.

lui aussi, présente un portrait du développement de l'enfant dans divers domaines. Les écoles et les milieux de la petite enfance qui s'engagent à promouvoir cet outil suivent une séquence bien définie d'actions pour que l'outil soit complété par l'éducatrice et transmis au parent. L'école encourage celui-ci à le lui remettre lors d'une visite des lieux organisée en juin.

En Montérégie et à Laval, l'outil La Passerelle, conçu initialement pour favoriser la transition vers l'école des enfants à besoins particuliers, est maintenant utilisé plus largement. L'éducatrice du service de garde doit décrire les comportements de l'enfant à divers moments de la journée (repas, activités de groupe, hygiène, etc.) et relever les stratégies utilisées avec succès à ces moments. Cette information est ensuite communiquée à l'école.

Un autre exemple est la Grille d'évaluation du développement de l'enfant de 0 à 5 ans (GED), utilisée dans de nombreux milieux. Cet outil permet de vérifier, en cas de doute, si l'enfant présente un retard dans trois sphères de développement (moteur, cognitif et langagier, socioaffectif). Les résultats indiquent s'il existe un problème qui nécessite une attention immédiate, s'il faut porter une attention particulière à l'enfant et surveiller son évolution ou si aucun retard n'est diagnostiqué (Pomerleau et autres, 2012).

Dans tous les cas d'utilisation de l'un ou l'autre outil d'information ou d'évaluation concernant l'enfant, le parent doit autoriser le transfert d'information entre intervenants. Les outils n'en comportent pas moins des enjeux éthiques et d'aucuns s'interrogent sur la pertinence de certaines informations consignées. L'information transmise est-elle vraiment utile et nécessaire pour aider l'enfant? Ne risque-t-on pas d'induire chez l'enseignante des attitudes d'entrée de jeu défavorables envers certains enfants?

DES PRATIQUES DE TRANSITION CIBLANT PLUS SPÉCIALEMENT LES PARENTS

Certaines pratiques de transition ciblent plus particulièrement les parents d'enfants qui vont entrer à la maternelle. En voici quelques exemples.

Mentionnons d'abord le service d'animation Passe-Partout, organisé par des commissions scolaires et qui s'adresse aux parents et à leurs enfants de 4 ans pour favoriser un passage en douceur à l'école. Nous traitons plus abondamment de Passe-Partout ailleurs dans ce document.

Plusieurs organismes communautaires ont aussi l'objectif de faciliter la transition vers la maternelle. Par exemple, *L'école des parents* (2009), parrainée par la Commission scolaire des Navigateurs, offre une série de cinq ateliers aux parents dont les enfants sont en route vers l'école. Les buts de ces ateliers sont de montrer aux parents comment participer à la réussite scolaire de leur enfant, de faciliter l'entrée à la maternelle, de développer des moyens concrets et efficaces au quotidien pour bien préparer leur enfant à la vie scolaire, pour les sensibiliser aux caractéristiques d'un environnement familial qui soutiendra les apprentissages de leur enfant à la maternelle, pour connaître les activités qui favoriseront le développement global de leur enfant et pour partager leurs bons coups et leurs difficultés avec les autres parents. Ces ateliers se déroulent vers le mois d'avril et sont offerts à l'école que l'enfant fréquentera. Il faut noter que d'autres ateliers sur les compétences parentales et le soutien scolaire sont offerts aux parents d'enfants du préscolaire et du premier cycle du primaire. De plus, une série de conférences touchant des thèmes comme la discipline ou les plans d'intervention sont offertes au grand public.

Au Canada, il existe aussi un partenariat pour l'apprentissage regroupant des intervenants du réseau public de l'éducation et des entreprises commerciales qui ont mis au point un programme, utilisé par plus de 75 000 familles. Ce programme vise à rehausser les capacités des parents en tant que premiers éducateurs de leurs enfants. Les parents sont invités à une activité à l'école au cours de laquelle ils rencontrent les enseignantes de maternelle, les autres professionnelles et professionnels de l'école et des représentantes et représentants des ressources communautaires. On leur remet une trousse d'outils et on leur montre comment les utiliser à la maison. On trouve dans cette trousse

un CD de chansons, une liste d'activités et de ressources pour les parents, un agenda (*scrapbook*) leur permettant de se remémorer ce qui a été fait dans la journée et un calendrier proposant des activités familiales amusantes qui permettent d'initier les enfants aux rudiments de la lecture (The Learning Partnership, 2009).

Dans la région de Toronto, les écoles remettent aux parents d'enfants qui seront à la maternelle l'automne suivant un feuillet présentant des trucs pour faciliter le passage à l'école. Ce feuillet indique ce que les parents peuvent faire pour préparer leur enfant, ce que l'école peut faire pour l'accueillir et ce qu'elle peut faire également après l'accueil des nouveaux élèves. Le tableau suivant est tiré de ce document :

Ce que vous pouvez faire pour préparer votre enfant	**Ce que l'école peut faire avant d'accueillir votre enfant**	**Ce que l'école peut faire après l'accueil des nouveaux élèves**
Parlez à votre enfant de la nouvelle étape scolaire qui s'en vient.	Visiter votre enfant à la garderie avant qu'il commence l'école.	Pendant les premières semaines, passer en revue, tous les jours, les règles et routines de la classe avec les enfants, puis réduire graduellement la fréquence de ces rappels.
Passez devant l'école avec votre enfant, à pied ou en auto.	S'informer auprès du responsable de garde de votre enfant des habiletés de ce dernier, des objectifs actuels, des stratégies d'enseignement qui ont réussi, des services de soutien qui pourraient se poursuivre, etc. Demander aussi à d'autres membres du personnel de participer à la planification de la transition.	Utiliser des objets auxquels les enfants sont habitués. Par exemple, utiliser quelques photos des membres de leur famille ou de leurs amis de la garderie pour leur faire un petit album qui servira à stimuler le développement du langage. Si, à la garderie, un enfant se sert d'un outil adapté, par exemple des ciseaux spéciaux, il faut essayer de lui fournir les mêmes outils en classe.
Visitez l'école avec votre enfant avant la rentrée. Donnez-lui l'occasion de voir la salle de classe et de faire connaissance avec l'enseignant ou l'enseignante.	Informer les responsables de garde des routines de l'école pour leur permettre d'en intégrer certaines à l'horaire de votre enfant avant qu'il commence l'école.	Encourager les enfants à s'entraider tout au long de la journée grâce aux habiletés et aux forces de chacun.
Donnez à votre enfant l'occasion de jouer dans l'aire de récréation de l'école, d'aller aux toilettes, etc.	Inviter les parents et les responsables de garde à visiter l'école.	Mettre en place un programme de jumelage pour certaines parties de la journée pour lesquelles les enfants pourraient avoir besoin d'un soutien accru. Par exemple, demander aux enfants de se placer en rang, deux par deux. Si l'exercice est nouveau pour certains, demander à des enfants plus vieux de se jumeler aux nouveaux pendant la récréation.
Parlez à votre enfant des nouveaux amis qu'il se fera, des jouets qu'il partagera.	Convier les parents à aller explorer l'école (aire de récréation, gymnase, bibliothèque, etc.).	Maintenir une communication constante avec les responsables de tous les programmes auxquels un enfant est inscrit (ex. : garderie à temps partiel) à l'aide d'un cahier d'échanges ou de réunions tenues régulièrement.

Ce que vous pouvez faire pour préparer votre enfant	Ce que l'école peut faire avant d'accueillir votre enfant	Ce que l'école peut faire après l'accueil des nouveaux élèves
Donnez à votre enfant la possibilité d'accroître son autonomie, par exemple faire sa toilette, s'habiller.	Organiser des journées « portes ouvertes » et y convier les parents et les enfants avant que ces derniers commencent l'école. Ou encore réserver des dates à l'intention des futurs élèves pour qu'ils puissent visiter l'école durant une période particulière de la journée, par exemple la récréation ou la période consacrée à la lecture d'histoires.	
Fournissez-lui des occasions de faire des choix et de prendre des décisions, par exemple choisir ses vêtements, sa collation.	Présenter votre enfant aux élèves. Réserver une période de jeu durant laquelle les enfants peuvent faire connaissance.	
Confiez à votre enfant des responsabilités qui vont en s'accroissant, par exemple aider à mettre la table, ranger ses jouets et accomplir de petits travaux ménagers.	Vous poser des questions afin de connaître les activités préférées de votre enfant, ses habiletés, etc.	
Faites la connaissance de l'enseignant ou de l'enseignante de votre enfant pour discuter des forces de ce dernier, de ses besoins, de ses activités préférées, des domaines où il a besoin d'un soutien accru, etc.	Assister à des réunions et partager l'information relative à l'école, par exemple la routine, les activités particulières, les occasions spéciales.	
Établissez une méthode de communication avec l'enseignant ou l'enseignante (appels téléphoniques, réunions, cahier d'échanges).	Demander à la directrice ou au directeur de l'école de faire partie du processus de planification.	
Participez activement au processus de transition avant l'arrivée de votre enfant à l'école puis aux étapes de suivi et d'évaluation.		

Source : Early Childhood Community Living Toronto.

ANNEXE 5
L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE EN FRANCE, EN SUÈDE ET EN ONTARIO

Élément de comparaison	France	Suède	Ontario
Pilotage national	Ministère de l'Éducation nationale	Ministère de l'Education et de la Science	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
Pilotage régional et local	• Inspection académique • Communes (municipalités)	• Agence nationale pour l'éducation • Municipalités	• Conseils scolaires • Municipalités et conseils de bande
Repères historiques	Une très longue tradition de l'école maternelle : **Milieu du XVIII[e] siècle :** reconnaissance sociale du statut de l'enfant dont l'éducation intellectuelle et morale devient un objet de préoccupation. **Fin du XVIII[e] siècle :** développement des premiers lieux d'accueil de très jeunes enfants, sous l'influence du postulat d'éducabilité de l'enfant. **Début du XIX[e] siècle :** multiplication des « salles d'asile » ayant pour finalité la protection des enfants des familles pauvres. **Années 1830 :** les « salles d'asiles » prennent une orientation plus pédagogique. **Année 1881 :** transformation des « salles d'asile » en « écoles maternelles » et intégration de ces dernières à l'école primaire. **De 1890 à 1950 :** débats sur les finalités de l'école maternelle, dans lesquels s'opposent deux conceptions : la vocation *accueil et protection* et la vocation *instruction*. **À partir des années 1950 :** ouverture progressive de l'école maternelle à l'ensemble des couches sociales. **Années 1970 :** instauration de la pédagogie fondée sur le jeu et l'expression visant une éducation globale de la personnalité. **Années 1980 :** réaffirmation de la vocation de l'école maternelle de préparer à la scolarité. **À partir de la fin des années 1990 :** amorce d'une réflexion sur les compétences prioritaires à transmettre aux jeunes enfants. **Année 2007 :** révision des programmes de l'enseignement préélémentaire visant à affirmer l'école maternelle comme une étape fondatrice de la scolarisation ultérieure et un lieu de maîtrise du langage oral. **Année 2008 :** implantation du nouveau programme de l'école maternelle, confirmant la vocation scolaire de celle-ci.	Une longue tradition des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants d'âge préscolaire en pleine mutation : **Des années 1850 aux années 1960 :** des organisations caritatives s'occupent essentiellement des enfants des familles défavorisées. **Année 1968 :** création de la Commission des maisons d'enfants pour mieux répondre aux nouveaux besoins suscités par l'accroissement de la demande de main-d'œuvre féminine. Cette commission jette les bases du modèle suédois d'accueil préscolaire. **Début des années 1970 :** instauration du programme national des services d'éducation préscolaire et de garde des jeunes enfants suédois avant l'entrée à l'école obligatoire. **Année 1998 :** réforme du système scolaire avec l'adoption de la Loi sur l'école, visant, entre autres, à résorber les listes d'attente dans l'accueil des enfants d'âge préscolaire au sein de municipalités. La Loi prévoit la fusion de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants en un service unique et continu de 1 à 6 ans, dont la responsabilité est transférée du ministère de la Santé et des Affaires sociales au ministère de l'Éducation et de la Science. **Année 2010 :** publication d'une version révisée du programme du préscolaire de 1998 (clarification et ajout de certains objectifs et lignes directrices, ajout de sections supplémentaires relatives au suivi et à l'évaluation de la qualité des services, au développement des compétences des enseignantes et à la responsabilité première de la directrice ou du directeur).	Un pas résolu vers l'apprentissage à temps plein des jeunes enfants intégrés à l'école élémentaire : **Années 1980 à 1981 :** émergence de l'idée des services intégrés et novateurs destinés aux enfants au sein des organisations associatives. **Fin des années 1980 :** élaboration de plans de collaboration dans l'offre de services aux enfants autour de l'intégration de la garde et de l'apprentissage par des agences gouvernementales et création de places de garderie dans les écoles. **Années 1990 :** un rapport ministériel recommande que les écoles deviennent des centres de services pour les enfants et les familles, et un plan pour une formation « intégrée » des enseignantes de la maternelle et des éducatrices de la petite enfance est élaboré. En 1993, la Loi sur l'éducation est modifiée pour permettre aux conseils scolaires d'offrir des services de garde. En 1994, la Commission royale sur l'éducation recommande l'établissement de programmes à temps plein en milieu scolaire pour les enfants de 3 à 5 ans. Des projets-pilotes de services intégrés de garde et d'apprentissage voient le jour. **Année 1996 :** modification de la Loi sur l'éducation interdisant les dépenses en services de garde aux conseils scolaires. La Loi sur les garderies en confie la responsabilité aux municipalités. Années 1998 à 1999 : deux rapports soulignent la nécessité d'une prise en charge systémique et intégrée des services aux familles et aux enfants, y compris la garde. **Année 2003 :** création du ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, ayant pour mission de mieux intégrer les services aux enfants et aux jeunes ainsi qu'à leur famille, afin que les enfants et les jeunes réussissent et réalisent leur plein potentiel à l'école et dans la vie. **Année 2004 :** lancement de la stratégie Meilleur départ, un plan d'action décennal visant l'organisation et le développement des services de garde et l'apprentissage des jeunes enfants. **Année 2006 :** publication d'une édition révisée du programme Jardin d'enfants de 1998 par le ministère de l'Éducation. Le programme énonce les attentes et les contenus d'apprentissage pour la maternelle et le jardin d'enfants. Un cadre

Élément de comparaison	France	Suède	Ontario
			d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance est aussi publié. **Année 2007** : désignation d'un conseiller du gouvernement chargé de proposer la meilleure façon de mettre en place l'apprentissage à temps plein pour les enfants de 4 et 5 ans. Son rapport, publié en 2009, propose que le ministère de l'Éducation instaure un nouveau système pour l'enfance et la famille à compter de 2010. **Année 2010** : adoption d'une nouvelle loi sur l'apprentissage des jeunes enfants à temps plein, accompagnée d'une série de mesures pour la mise en œuvre du programme. Une version provisoire du programme est publiée et le processus de son implantation dans les écoles est lancé.
Structures d'accueil	Structure principale : l'école maternelle intégrée à l'école primaire : • Petite section (3 ans); • Moyenne section (4 ans); • Grande section (5 ans). Autres structures pour les moins de 3 ans : • Crèches communales, départementales, associatives, parentales, familiales ou d'entreprises; • Haltes-garderies; • Jardins d'enfants privés; • Établissements multi-accueil; • Assistantes maternelles; • Autres.	Diversité de services préscolaires pour les enfants de 1 à 6 ans : • *Förskola* : centres offrant des activités éducatives de groupe; • *Fritidshem* : centres de loisirs proposant des activités à temps partiel aux 6 à 12 ans; • *Öppen förskola* : centres offrant des activités éducatives de groupe à temps partiel sans inscription préalable; • *Familjedaghem* : centres d'encadrement pédagogique de jour offrant de la garde en milieu familial pour les 1 à 12 ans; • *Förskoleklass* : classes préparatoires à l'école obligatoire pour les 6-7 ans, intégrées à l'école primaire.	Structures principales : maternelle et jardin d'enfants intégrés à l'école élémentaire : • Maternelle à temps plein (4 ans); • Jardin d'enfants à temps plein (5 ans). Autres structures pour les jeunes enfants : • Services de garde en milieu scolaire pour les enfants de 3 ans et 8 mois à 12 ans; • Services de garde titulaires d'un permis : garderies éducatives, services et agences de garde en résidence privée; • Services de garde informels ou non titulaires d'un permis; • Centres de développement de la petite enfance; • Haltes-garderies.
Mission, but, objectifs, finalité	L'école maternelle a une vocation scolaire et vise à préparer l'enfant à réussir au cours préparatoire, en l'aidant : • à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences; • à acquérir un langage oral riche, organisé et compréhensible. L'objectif majeur est de permettre à chaque enfant de vivre une première expérience scolaire réussie. Le rôle de dépistage et de prévention précoces est également souligné.	Les services à la petite enfance sont axés sur le développement individuel et social et poursuivent un double objectif : • Favoriser le développement et l'éducation des enfants en jetant les bases de l'apprentissage tout au long de la vie; • Soutenir les parents dans l'exercice de leur rôle auprès de leurs enfants. Le rôle de soutien aux enfants ayant des besoins particuliers est également souligné.	L'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants vise à mieux répondre aux besoins des jeunes et de leur famille, de la naissance de l'enfant à l'entrée à l'école élémentaire, afin de jeter des bases solides au cours de la petite enfance (sur le plan physique, social, affectif, cognitif et langagier) et de mieux préparer ainsi tous les enfants à apprendre et à exceller au moment où ils commencent l'école. Le rôle de dépistage et de prévention précoces est également souligné.
Programme et approches pédagogiques privilégiés	Le programme national affirme l'école maternelle comme une étape fondatrice de la scolarisation ultérieure et le lieu de la maîtrise du langage oral. Le programme établit des grands domaines d'activité à aborder durant les trois années qui précèdent l'entrée dans la scolarité obligatoire et qui s'insèrent dans le curriculum de l'enseignement obligatoire : • S'approprier le langage; • Découvrir l'écrit; • Devenir élève; • Agir et s'exprimer avec son corps; • Découvrir le monde; • Percevoir, sentir, imaginer, créer. Le programme détermine les objectifs spécifiques à atteindre ainsi que les compétences à acquérir dans chaque	Intégrant la fonction de garde et celle d'éducation des enfants, le programme national des services préscolaires est axé sur l'apprentissage tout au long de la vie et le développement global de l'enfant. Ce programme (version 2010) énonce les valeurs et le mandat de l'éducation préscolaire. Il établit des objectifs qui concernent six grands axes à mettre en œuvre dans les programmes locaux gérés par les municipalités : • les normes et les valeurs; • le développement et l'apprentissage; • l'enfant acteur central de son développement; • les relations entre le préscolaire et	Le programme national de la maternelle et du jardin d'enfants est axé sur la conciliation travail-famille et sur l'apprentissage des enfants de 4 et 5 ans. Il propose une journée intégrée d'apprentissage et un environnement orienté vers le jeu pour favoriser une transition harmonieuse vers la première année, améliorer les chances de réussite des enfants à l'école et hors du cadre scolaire et favoriser la construction identitaire. Base du continuum d'apprentissage, de la maternelle et du jardin d'enfants à la huitième année, le programme établit sept grands domaines d'apprentissage que les conseils scolaires doivent mettre en œuvre dans leurs écoles :

Elément de comparaison	France	Suède	Ontario
	domaine avant le passage à l'école élémentaire. Afin d'atteindre les objectifs de l'école maternelle, le programme fournit aussi les grandes orientations pédagogiques pour faciliter la planification du projet d'école ainsi que les repères détaillés pour l'organisation de la progressivité des apprentissages dans chacun des domaines : • Utilisation des démarches adaptées aux besoins de chaque enfant; • Prise en compte des étapes et du rythme du développement de l'enfant; • Alternance du jeu et de l'activité scolaire pour amener progressivement l'enfant à devenir un écolier; • Prise en compte des besoins particuliers. L'évaluation occupe une place centrale dans la mission des enseignantes. C'est un outil essentiel à la programmation des activités scolaires et à la communication avec les parents. Des grilles sont proposées aux enseignantes pour les aider à évaluer les acquis des élèves à la fin de la maternelle.	la famille; • la collaboration entre le préscolaire, les organismes de temps libres et l'école; • le suivi, l'évaluation et le développement de la qualité. Pour chacun de ces grands axes, la version 2010 du programme vient préciser les buts poursuivis avec les enfants et les lignes directrices pour guider l'intervention des enseignantes et des équipes de travail. Les enfants ayant des besoins particuliers ont droit à un soutien approprié. L'évaluation de la qualité des services préscolaires offerts aux enfants (organisation, contenu et mise en œuvre des activités) vise l'amélioration des conditions de leur prestation pour permettre aux enfants d'apprendre, de se développer, de se sentir en sécurité et d'avoir du plaisir à fréquenter les services préscolaires. Le suivi systématique du développement des enfants est mis en avant, mais l'accent porte davantage sur la prestation des services que sur les acquis.	• Développement personnel et social; • Langue (anglais ou français); • Mathématiques; • Sciences et technologie; • Études sociales; • Éducation physique et santé; • Éducation artistique. Très détaillé, le programme expose, à l'intention de l'équipe pédagogique, la philosophie de l'éducation des enfants de 4 et 5 ans en Ontario, à travers la vision, le but et les objectifs poursuivis, les stades du développement, les attentes et les contenus des apprentissages, les principes de base et les fondements pédagogiques, où le jeu, la littératie et l'émergence de la numératie prennent une place de choix, etc. Des directives et des exemples concrets sont également donnés pour faciliter la planification d'activités ludiques, de manipulation, d'exploration, d'expérimentation, d'observation et de communication. Une place de choix est accordée à l'évaluation au service de l'apprentissage. Celle-ci est considérée comme un outil essentiel à la planification du programme et à la communication avec les parents. Chaque domaine d'apprentissage doit faire l'objet d'un rapport d'évaluation de la part de l'équipe pédagogique et les parents ainsi que d'autres professionnels doivent être associés au processus.
Organisation du temps scolaire	Journées complètes ou demi-journées : À la maternelle et à l'élémentaire, elles totalisent 24 heures d'enseignement obligatoires par semaine, du lundi au vendredi, durant 36 semaines par an (sur 4 jours ou sur 9 demi-journées), soit une durée maximum de 6 heures par jour. Les écoliers ayant des besoins particuliers bénéficient de 2 heures hebdomadaires supplémentaires d'aide personnalisée.	Journée à temps plein ou à temps partiel, selon les catégories des services, avec la possibilité de bénéficier d'une combinaison des services : • Classes préscolaires : même horaire que l'école obligatoire (525 heures par an, de 8 à 15 heures); • *Förskola* et centres d'encadrement pédagogique : offre de temps plein toute l'année, fréquentation selon les horaires de travail des parents; • Centres de loisirs et *öppen förskola* : temps partiel.	Journées scolaires complètes et journées prolongées : Tout comme au primaire, la journée scolaire à la maternelle et au jardin d'enfants commence généralement à 9 heures et se termine à 15 heures 30. Elle totalise 6 heures 30 de participation aux activités du programme régulier et au minimum 194 jours par année scolaire, soit du 1er septembre au 30 juin. Cette plage horaire peut être complétée par un programme de jour prolongé – avant et après l'école – offert aux enfants de 7 heures à 9 heures et de 15 heures 30 à 18 heures, selon la demande des parents et la capacité des conseils scolaires d'offrir le service (service tarifé).
Relation école-famille-communauté	Le Code de l'éducation reconnaît le rôle et la place des parents à l'école : ils font partie des acteurs-clés du système scolaire et le Code garantit leurs droits en tant que membres à part entière de la communauté éducative. Il semble toutefois que, dans la pratique, l'école maternelle manifeste peu d'ouverture à leur égard.	La participation parentale est très valorisée. En tant que premiers responsables de l'éducation et du développement de leurs enfants, ils devraient pouvoir influencer les activités des services préscolaires. Le travail des services préscolaires auprès des enfants devrait donc être accompli dans une collaboration étroite et confiante avec la famille. La directrice ou le directeur des services préscolaires devrait, en outre, assurer le leadership dans l'établissement des liens de collaboration avec les autres services offerts aux enfants.	Le programme d'apprentissage s'articule autour des interactions entre les différents systèmes interreliés dans lesquels se développe l'enfant : la famille, l'école, la communauté et le monde. En préconisant de placer les enfants dans une communauté apprenante qui fournit à chacun un contexte approprié à son épanouissement global, le programme place ces interactions au cœur de sa vision. La pratique de l'interaction consiste notamment à faire participer les parents et la communauté, à consolider les liens avec les enfants et à structurer le milieu de l'apprentissage.

Élément de comparaison	France	Suède	Ontario
Accessibilité aux services	Depuis 1994-1995, la France a atteint l'universalité des services de l'école maternelle pour les enfants de 3 à 5 ans. La structure est gratuite pour les familles et ouverte à tous les enfants de cet âge. Elle couvre l'ensemble du territoire depuis 1960 et est intégrée au service public de l'éducation. La part du secteur public se situe autour de 88 %. Les enfants de 2 ans y ont accès selon la disponibilité des places, la priorité étant donnée à ceux des milieux défavorisés. Des mesures d'accueil des enfants handicapés sont également prévues de même que des dispositions pour l'offre de services en cas de grève du personnel enseignant.	La disponibilité des places dans les services préscolaires correspond à la demande. En 2008, 95 % des enfants de 6 ans étaient inscrits dans une classe préscolaire, 81 % des enfants de 1 à 5 ans fréquentaient les *förskola* et : • 46 % des 1 an; • 86 % des 2 ans; • 90 % des 3 ans; • 93 % des 4-5 ans. La loi de 2003 garantit la gratuité d'accès aux services préscolaires pour les enfants de 4 à 5 ans et à l'accueil en matinée pour les enfants bilingues dès 3 ans. Pour les autres, la participation parentale ne dépasse guère 3 % du revenu familial. Des mesures de soutien aux enfants ayant des besoins spéciaux sont également prévues.	Dans le cadre du Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants, la priorité est accordée aux enfants âgés de 4 et 5 ans. Au plus tard en 2015-2016, toutes les écoles élémentaires financées par les fonds publics devront offrir l'apprentissage à temps plein aux enfants de 4 et 5 ans. À l'heure actuelle, les données disponibles indiquent que 90 % des enfants admissibles sont inscrits à la maternelle et au jardin d'enfants là où ils sont offerts, même si leur fréquentation n'est que facultative. L'accès au programme de la maternelle et du jardin d'enfants pour les 4 et 5 ans est gratuit, mais le programme de jour prolongé est payant. La prise en compte de la diversité, dont le handicap, dans l'offre de services est préconisée.
Normes de qualité	La gestion de la classe de maternelle est assurée par une équipe pédagogique composée : • d'une enseignante titulaire; • d'une agente territoriale spécialisée des écoles maternelles (ATSEM) qui la seconde. Aucun ratio adulte-enfants n'est prescrit. Le ratio moyen constaté est de 1 enseignante et 1 ATSEM pour 26 enfants (soit 1 adulte pour 13 enfants). Qualification du personnel : • Enseignantes : formation universitaire dispensée dans un institut universitaire de formation des maîtres (IUFM); • ATSEM : CAP *Petite enfance* d'études secondaires. Des insuffisances seraient observées dans la formation spécifique des enseignantes.	La gestion de classe ou de groupe dans les *förskola* et les centres de loisirs est assurée par une équipe pédagogique composée : • d'une enseignante secondée par une auxiliaire pour les *förskola*; • d'une éducatrice secondée par une auxiliaire pour les centres de loisirs. Celle d'une classe préscolaire est assurée par une enseignante seule, comme à l'école obligatoire. Des parents offrent une garde en milieu familial rattachée aux centres d'encadrement pédagogique. Aucun ratio adulte-enfants n'est prescrit. Le choix est laissé à chaque municipalité. Les tailles et les ratios moyens constatés en 2008 sont : • Dans les *förskola* : 5,3 enfants par employée à temps plein et 16,9 enfants par groupe; • Dans les centres de loisirs : 20,5 enfants par employée à temps plein et 34,9 enfants par groupe. Dans la pratique, une équipe pédagogique étant composée de deux professionnelles, les ratios seraient respectivement d'environ : • 1 adulte pour 8 enfants dans les *förskola*; • 1 adulte pour 17 enfants dans les centres de loisirs. Qualification du personnel : • Enseignantes des classes préscolaires, des *förskola* et éducatrices des centres de loisirs : formation universitaire comprenant une formation psychologique et pédagogique commune et un tronc commun général; • Auxiliaires des centres de loisirs : diplôme professionnel postsecondaire en activités pédagogiques et de loisirs; • Auxiliaires des *förskola* : certificat professionnel d'études secondaires; • Parents qui offrent la garde en milieu familial : niveau minimal de formation fixé par chaque commune. La formation continue du personnel est valorisée par les municipalités.	La gestion de classe à la maternelle et au jardin d'enfants est assurée par une équipe pédagogique composée de deux professionnelles dont les compétences se complètent : • une enseignante titulaire; • une éducatrice de la petite enfance. Dans les écoles offrant un programme intégré avant et après l'école, deux éducatrices de la petite enfance sont affectées dans les classes de maternelle et de jardin d'enfants à temps plein pour s'occuper des volets avant et après l'école. Des ratios adulte-enfants sont prescrits. Ceux du ministère de l'Éducation pour une classe de la maternelle et du jardin d'enfants sont : • 1 adulte pour 13 enfants, avec une moyenne de 26 élèves dans le programme à temps plein; • 1 adulte pour 15 enfants dans le programme de jour prolongé avant et après l'école. Ceux prescrits par la Loi sur les garderies sont : • Groupe de la maternelle et du jardin d'enfants : 1 adulte pour 10 enfants, maximum de 20 enfants; • Groupe du jardin d'enfants : 1 adulte pour 12 enfants, maximum de 24 enfants; • Groupe d'enfants handicapés de 2 à moins de 6 ans : 1 adulte pour 4 enfants, maximum de 4 enfants. Qualification du personnel : • Enseignantes de la maternelle et du jardin d'enfants : avoir suivi avec succès un programme de formation postsecondaire dans un établissement reconnu; être membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario; • Éducatrices de la maternelle et du jardin d'enfants : avoir suivi avec succès un programme de formation postsecondaire dans un établissement reconnu; être membres de l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance de l'Ontario.

Élément de comparaison	France	Suède	Ontario
Évaluation de l'efficacité du système	L'universalité de l'école maternelle est un acquis historique, mais son efficacité fait l'objet de débats récurrents. La question des retombées de la scolarisation préélémentaire sur la réussite ultérieure des enfants demeure non tranchée. Un écart existerait entre les textes officiels et les pratiques, et la formation spécifique des enseignantes serait remise en question. Il semble qu'un meilleur équilibre devrait être trouvé au regard de la finalité de l'école maternelle, de l'évaluation, de l'organisation du cursus, de la qualité de la formation des enseignantes, etc.	Peu de rapports de recherche existent sur la mise en œuvre du nouveau curriculum de 1998 et sur ses effets sur les approches pédagogiques ou l'apprentissage des enfants. Dix ans après l'implantation de la réforme des services préscolaires, des progrès notables auraient été réalisés dans le développement des services et le processus de leur évaluation. Une tension est toutefois perceptible entre le développement du modèle traditionnel nordique du curriculum, fondé sur le jeu, et la prédominance des pratiques « scolaires » traditionnelles, qui visent la préparation à l'école et mettent l'accent sur le développement du langage. De plus, il n'y aurait eu que des changements marginaux au regard de la taille des groupes, de l'effectif du personnel et de sa formation.	Il est trop tôt pour juger de l'efficacité d'un programme dont l'implantation n'en est qu'à ses débuts. Néanmoins, il y a lieu de reconnaître que l'Ontario a fait des efforts considérables dans la mise en œuvre de sa nouvelle stratégie visant à renforcer la qualité du système d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, pour un *meilleur départ*.

BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE

April, Louise, Geneviève Bélisle, Christiane Bourdages Simpson, Andrée Duval, Jean-François Lebeau, Karina Marcille et Ginette Plamondon (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 14 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/GuideSioutenirPremiereTransScolQualite_f.pdf.

Archambault, Jean (2010). « Pourquoi y-a-t-il, en proportion, davantage d'enfants pauvres en difficulté d'apprentissage? », *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 3, p. 10-11.

Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (2010). *Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre du projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Longueuil, L'Association, 12 p., réf. du 1er mars 2012, http://asgemsq.qc.ca/assets/files/Documentation/ASGEMSQ/2010_avisdeconsultation_1.pdf.

Association québécoise des CPE (2010). *Projet de loi n° 126 : plusieurs mesures satisfaisantes mais des problèmes importants demeurent non résolus*, réf. du 1er mars 2012, http://www.aqcpe.com/quoi-de-neuf/projet-loi-126-plusieurs-mesures-satisfaisantes-182.html.

Association québécoise du loisir municipal (2008). « Les camps de jour publics : programme de loisirs ou service de garde estival », dans *Comment les communautés s'approprient-elles le loisir pour leur développement?*, 10e Congrès mondial du loisir (du 6 au 10 octobre 2008, Québec), Montréal, Conseil québécois du loisir, réf. du 1er mars 2012, http://www.loisirquebec.com/doc/pdf/00000945_C1_Pierre_Watters.pdf.

Aubert, Danielle (2007). *Transitions familiales : le rapport 2005-2006 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*, Québec, Conseil de la famille et de l'enfance, 231 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/cfe_rapport_COF_0506.pdf.

Le B. O. : bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2008). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », n° 3 (19 juin), hors série, 39 p., réf. du 20 septembre 2010, ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf.

Baker, Michael, Jonathan Gruber et Kevin Milligan (2005). *Universal Childcare, Maternal Labor Supply and Family Well-Being*, Working Paper 11832, Cambridge (Mass.), National Bureau of Economic Research, 61 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.nber.org/papers/w11832.pdf?new_window=1.

Balayeva, Jeren, Betsy Mann et Jackie Reid (2010). *Les fondements de la numératie : une trousse d'outils appuyée par la recherche pour le professeur de mathématiques efficace*, London (Ont.), Réseau de recherche sur le langage et l'alphabétisation; Ottawa (Ont.), Fédération canadienne des services de garde, 58 p., réf. du 1er mars 2012, http://foundationsfornumeracy.cllrnet.ca/pdf/SY_NumeracyKit09_FRE.pdf.

Barnett, W. Steven (2004). « Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications », *Preschool Policy Matters*, vol. 2, réf. du 1er mars 2012, http://nieer.org/resources/policybriefs/2.pdf.

Barnett, W. Steven, Donald J. Yarosz, Jessica Thomas et Amy Hornbeck (2006). *Educational Effectiveness of a Vygotskian Approach to Preschool Education: A Randomized Trial*, New Brunswick (N. J.), National Institute for Early Education Research.

Bascia, Nina (2010). *La réduction de l'effectif des classes : que savons-nous?*, Toronto, Association canadienne d'éducation, 20 p., réf. du 1er mars 2012, http://blog.ecole-maternelle-sarrat.fr/public/textes/ACE_Effectifclasses_RapportNational.pdf.

Beach, Jane, Martha Friendly, Carolyn Ferns, Nina Prabhu et Barry Forer (2009). *Early Childhood Education and Care in Canada*, 2008, 8e éd., Toronto, Childcare Resource and Research Unit, 214 p., réf. du 1er mars 2012, http://childcarecanada.org/publications/ecec-canada/09/11/early-childhood-education-and-care-canada-2008.

Beauséjour, Ginette, Francine Boily, Marie Jacques, Jacqueline Thériault et Madeleine Baillargeon (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire*, mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, Association d'éducation préscolaire du Québec, 120 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.aepq.ca/wp-content/uploads/mmoireapq-cse2004.pdf.

Becker, Birgit (2011). « Social Disparities in Children's Vocabulary in Early Childhood: Does Pre-school Education Help to Close the Gap? », *British Journal of Sociology*, vol. 62, n° 1, mars, p. 69-88.

Bédard, Johanne (2010). « Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? », *L'intervention éducative*, vol. 8, n° 2, p. 1-7.

Bennett, John (2009). « Les systèmes éducatifs et de garde de la petite enfance dans les pays de l'OCDE : une question de tradition et de gouvernance », dans Richard E. Tremblay, Ronald G. Barr, Ray DeV. Peters et Michel Boivin (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants, réf. du 1er juin 2010, http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ECLKC/encyclopedia/Enc09_Bennett_childcare_fr.pdf.

Bergeron, Jocelyne (2003). *Rapport d'analyse de la problématique entourant les services de garde en milieu scolaire pour les 5 à 12 ans lors des périodes de fermeture scolaire*, Montréal, Conseil régional de développement de l'île de Montréal, 30 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.credemontreal.qc.ca/Publications/Service%20de%20garde/Rapport%20-%20Garde%205%20a%2012%20ans.pdf.

Bierman, Karen (2009). « Investir dans notre avenir : encourager la réussite scolaire par la préparation à l'école », dans *Colloque Préparation à l'école et réussite scolaire : de la recherche aux pratiques et aux politiques* (11-12 novembre 2009, Québec), réf. du 1er mars 2012, http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Bierman_D1_2009-11FR.pdf.

Bierman, Karen, Robert L. Nix et Kerry N. Makin-Byrd (2008). « Using Family-Focused Interventions to Promote Child Behavioral Readiness for School », dans Alan Booth et Ann C. Crouter (dir.), *Disparities in School Readiness: How Families Contribute to Transitions into School*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, p. 283-297.

Bigras, Nathalie, Lucie Gingras et Danielle Guay (2011). *Utilisation et préférences des familles quant à la garde régulière de leurs jeunes enfants selon l'indice de défavorisation*, Montréal, Institut de la statistique du Québec, 39 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2011/Mono_garde_reguliere.pdf.

Bigras, Nathalie, et Christa Japel (2007). « Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance », *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre, la soutenir*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Bigras, Nathalie, et Pierre Latendresse (2010). « Regards et réflexions sur l'organisation des services de garde en Suède et au Québec : les services de garde en Suède plus que de simples garderies », dans *Conférence midi – Les services de garde en Suède* (22 mars 2010, Montréal), réf. du 23 novembre 2010, http://www.centrelearoback.org/assets/PDF/04_activites/CLR-CM100322_GardS_BigrasLatendresse_Pres.pdf.

Blancquaert, Ingeborg, Véronique Gagné, Claire Boily, Ghislaine Cleret de Langavant et Isabelle Boutin-Ganache (2012). *Rapport d'appréciation de la performance du système de santé et de services sociaux 2011 : pour une vision à long terme en périnatalité et en petite enfance : enjeux et recommandations*, Québec, Commissaire à la santé et au bien-être, 308 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.csbe.gouv.qc.ca/fileadmin/www/2011_PPE/CSBE_T4EnjeuxRecommandations_PPE_2011.pdf.

Boisclair, Andrée, et Hélène Makdissi (2010). « Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie et contexte socioculturel », dans Denise Doyon et Carole Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 149-183.

Boisclair, Andrée, et Pauline Sirois (2010). « Du préscolaire au primaire : avenues prospectives en recherche et en intervention », dans Hélène Makdissi, Andrée Boisclair et Pauline Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 317-321.

Bolduc, Jonathan, et Anie Vachon (2009). « Les chemins croisés de la littératie et de la musique : pistes d'intervention pour les enfants d'âge préscolaire », dans Annie Charron, Caroline Bouchard et Gilles Cantin (dir.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 93-105.

Bosse Platière, S., et N. Loutre du Pasquier (2007). « Être professionnel vis-à-vis des parents : la confiance à construire, la place des petits riens », dans *Suite des Actes des seconds entretiens de la petite enfance : petite enfance handicapée : adapter l'ordinaire, trouver des réponses personnalisées dans un cadre collectif* (28-29 mars 2007, Lyon).

Bouchard, Caroline (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 484 p.

Boucheron, Laurence, Danielle Durand, Nathalie Goulet, Isabelle Laurin et Sylvie Lavoie (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais : rapport régional 2008*, Montréal, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 130 p., réf. du 1er mars 2012, http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_asssmpublications/978-2-89494-630-5.pdf.

Bouysse, Viviane (2006). « L'école maternelle, un modèle quasi mythique? », *Revue de l'inspection générale*, n° 3, p. 18-25, réf. du 1er mars 2012, http://media.education.gouv.fr/file/37/1/3371.pdf.

Brodeur, Monique, Colette Deaudelin, Monique Bournot-Trites, Linda S. Siegel et Caroline Dubé (2003). « Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphononologiques et de la connaissance des lettres », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 171-194, réf. du 1er mars 2012, http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n1/009497ar.pdf.

Brodeur, Monique, Catherine Gosselin, Julien Mercier, Frédéric Legault et Nathalie Vanier (2006). « Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 2, p. 56-84, réf. du 1er mars 2012, http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_2_056_V2.pdf.

Brodeur, Monique, Line Laplante, Alain Desrochers, Éric Dion, Mélanie Bédard, Caroline Girard, Kim Fournier et Nathalie Vanier (2010). « La forêt de l'alphabet : un programme de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture à la maternelle conçu dans la perspective du Modèle d'intervention à trois niveaux », dans *Colloque Persévérance, réussite et décrochage scolaires, 78e Congrès de l'ACFAS* (du 9 au 13 mai 2011, Sherbrooke), Montréal, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.

Brougère, Gilles (2010). « Formes ludiques et formes éducatives », dans Johanne Bédard et Gilles Brougère, *Jeux et apprentissage : quelles relations?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 43-63, réf. du 1er mars 2012, http://www.univ-paris13.fr/experice/images/stories/MEMBRES/PUBLICATIONS/formes_ludiques_formes_educatives.pdf.

Brougère, Gilles et Michel Vandenbroeck (2007). « Pourquoi de nouveaux paradigmes? », *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, P. I. E. Peter Lang, p. 9-19.

Bueno, Marisa, Linda Darling-Hammond et Danielle Gonzales (2010). *A Matter of Degrees: Preparing Teachers for the Pre-K Classroom*, Washington (D. C.), PEW Center on the States, 20 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.pewcenteronthestates.org/uploadedFiles/A_Matter_of_Degrees.pdf?n=5276.

Burchinal, Margaret, Nathan Vandergriftb, Robert Piantac et Andrew Mashburn (2010). « Threshold Analysis of Association Between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-income Children in Pre-kindergarten Programs », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, n° 2, p. 166-176.

Bureau, Hélène (2010). « Le programme Passe-Partout au service des enseignants du préscolaire », *Revue Préscolaire*, vol. 48, n° 3, p. 22-23.

Cantin, Gilles, Annie Charron et Caroline Bouchard (2011). « Pratiques de transition de la maison vers l'école : les effets du programme Accès à l'école », dans *Colloque Petite enfance et réussite éducative* », *79e Congrès de l'ACFAS* (du 9 au 13 mai 2011, Sherbrooke), Montréal, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, réf. du 1er mars 2012, http://www.er.uqam.ca/nobel/petitenf/ACFAS2011_Cantin.pdf.

Cappon, Paul (2006). *Let Them Play!*, réf. du 1er mars 2012, http://www.ccl-cca.ca/ccl/Newsroom/Articles/20061124Letthemplay.html.

Castonguay, Carmelle (2003). *Passe-Partout : un soutien à la compétence parentale : cadre d'organisation destiné aux gestionnaires, aux intervenantes et aux intervenants*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation des jeunes, 32 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.bibliotheque.qc/ba/Archives/pgq/E3F676_P38_2003.pdf.

Center for Advanced Study of Teaching and Learning (2011). *Measuring and Improving Teacher-Student Interactions in PK-12 Settings to Enhance Students' Learning*, Charlottesville (Va.), University of Virginia, Center for Advanced Study of Teaching and Learning, Curry School of Education.

Centre for Spatial Economics (2009). *Literature Review of Socioeconomic Effects and Net Benefits: Understanding and Adressing Workforce Shortages in Early Childhood Education and Care (ECEC) Project*, Ottawa, Child Care Human Resources Sector Council, 64 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.ccsc-cssge.ca/uploads/WFS%20LitReview%20-%20Socio%20-%20FINAL.pdf.

Changkakoti, Nilima, et Abdeljalil Akkari (2008). « Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 419-441, réf. du 1er mars 2012, http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019688ar.pdf.

Charron, Anik, et Johanne April (2009). « Les modalités d'accueil des enseignantes de maternelle au regard des besoins affectifs de l'enfant qui arrive à l'école : quelques résultats préliminaires », *Revue Préscolaire*, vol. 47, n° 2, p. 28-35.

Charron, Annie (2009). « Les orthographes approchées pour éveiller au monde de l'écrit les enfants de 4 et 5 ans fréquentant un service de garde éducatif », dans Annie Charron, Caroline Bouchard et Gilles Cantin (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 161-174.

Chartier, Anne-Marie, et Nicole Geneix (2006). *Les pédagogies de la petite enfance*, Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education, Paris, UNESCO, 77 p., réf. du 1er mars 2012, http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147448f.pdf.

Cheminal, R., et B. Echenne (s. d.). *Les troubles spécifiques du langage oral chez l'enfant : du retard sévère aux dysphasies de développement*, réf. du 1er septembre 2011, http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/dysphasiecheminal.html.

Choi, Soo-Hyang (2003). « Cross-Sectoral Co-ordination in Early Childhood: Some Lessons to Learn », UNESCO *Policy Brief on Early Childhood*, n° 9, janvier, réf. du 1er mars 2012, http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137394e.pdf.

Chouinard, Roch (2009). « Les transitions scolaires : un nouveau commencement ou le commencement de la fin? », dans *Rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation* (10-11 novembre 2009, Québec), Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Claessens, Amy, Greg Duncan et Mimi Engel (2009). « Kindergarten Skills and Fifth-Grade Achievement: Evidence from the ECLS-K », *Economics of Education Review*, vol. 28, n° 4, p. 415-427.

Cleveland, Gordon, Carl Corter, Janette Pelletier, Susan Colley, Jane Bertrand et Janet Jamieson (2006). *A Review of the State of the Field of Early Childhood Learning and Development in Child Care, Kindergarten and Family Support Programs*, Ottawa, Canadian Council on Learning.

Cleveland, Gordon, Barry Forer, Douglas Hyatt, Christa Japel et Michael Krashinsky (2008). « New Evidence about Child Care in Canada: Use Patterns, Affordability and Quality », *IRPP Choices*, vol. 14, n° 12, octobre, réf. du 1er mars 2012, http://www.irpp.org/choices/archive/vol14no12.pdf.

Commission scolaire de Montréal (2005). *Le défi de la réussite : plan stratégique 2005-2010*, Montréal, La Commission, Service des communications, 40 p.

Commission scolaire des Laurentides (s. d.). *Programme d'intervention précoce et de prévention, Sainte-Agathe-des-Monts*, Québec, La Commission, Service des ressources éducatives, Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires, 4 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.cslaurentides.qc.ca/public/Services/RessourcesEducatives/projet/Programme_Intervention.pdf.

Confédération des syndicats nationaux (2010). *Des services de garde éducatifs de qualité : un droit pour chaque enfant : plateforme sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, Montréal, La Confédération, réf. du 1er mars 2012, http://www.csn.qc.ca/c/document_library/get_file?uuid=b44a362b-bfed-4206-abc4-4b4f06f9f557&groupId=13943.

Conférence régionale des élus de Chaudière-Appalaches (2009). *Avis régional : dossier de l'adaptation des normes et programmes du gouvernement du Québec aux réalités locales et régionales : services de garde pour les enfants d'âge scolaire offerts par un organisme autre que l'école*, Montmagny, La Conférence, 9 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.chaudiere-appalaches.qc.ca/upload/chaudiere-appalaches/editor/asset/2009/Avis%20r%C3%A9gional%20service%20garde%20novateur%20-%20Avis%20-%20CA-090612.pdf.

Conseil de la famille et de l'enfance, ministère de la Famille et de l'Enfance et Bureau de la statistique du Québec (1999). *Un portrait statistique des familles et des enfants au Québec*, Québec, ministère de la Famille et de l'Enfance, 206 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/statistiques1999.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (1987). *L'éducation préscolaire : un temps pour apprendre*, Sainte-Foy, Le Conseil, 52 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*, Sainte-Foy, Le Conseil, 121 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0408.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Sainte-Foy, Le Conseil, 124 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0446.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*, Québec, Le Conseil, 140 p., http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0452.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*, Québec, Le Conseil, 116 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0467.pdf.

Copeland, Kristen A., Susan N. Sherman, Cassandra A. Kendeigh, Heidi J. Kalkwarf et Brian E. Saelens (2012). « Societal Values and Policies May Curtail Preschool Children's Physical Activity in Child Care Centers », *Pediatrics*, vol. 129, n° 2, p. 265-274.

Cormier, Linda (2003). *Assurer la continuité éducative au préscolaire en favorisant le partenariat entre la famille, le centre de la petite enfance et la maternelle par l'élaboration d'un portfolio*, mémoire de maîtrise en éducation, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 374 p.

Corter, Carl, Jane Bertrand, Theresa Griffin, Marla Endler, Janette Pelletier et Donald McKay (2002). *Toronto First Duty Starting Gate Report: Implementing Integrated Foundations for Early Childhood*, Toronto, Toronto First Duty, 69 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.toronto.ca/firstduty/sg_report.pdf.

Côté, Sylvana, Chantal Mongeau et Qian Xu (2010). *For Whom and Under What Conditions are Preschool Child Care Services Leading to Better Cognitive Development?*, Ottawa, Canadian Council on Learning.

Cour des comptes (2008). « Communication à la Commission des finances du Sénat : article 58.2 de la loi organique du 1er août 2001 relative aux lois de finances, articles L. 132-4 et L. 135-5 du code des juridictions financières : l'école maternelle », dans Commission des finances du Sénat, *Rapport d'information fait au nom de la Commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la Nation sur l'enquête de la Cour des comptes relative à l'école maternelle*, n° 96 (2008-2009), Paris, La Commission, p. 43-117, réf. du 1er mars 2012, http://www.senat.fr/rap/r08-096/r08-0961.pdf.

Dahlberg, Gunilla, Peter Moss et Allan Pence (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, Philadelphia (Pa.), Falmer Press, 206 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED433943.pdf.

De Corte, Erik (2010). « Les conceptions de l'apprentissage au fil du temps », dans Hanna Dumont, David Istance et Francisco Benavides (dir.), *Comment apprend-on? : la recherche au service de la pratique*, Paris, OCDE, p. 39-72.

Deschenes, Sarah, et Helen Janc Malone (2011). *Year-Round Learning: Linking School, Afterschool and Summer Learning to Support Student Success*, Cambridge (Mass.), Harvard Family Research Project, 18 p.

Desjardins, Ghislaine (2002). *Faire garder ses enfants au Québec... une histoire toujours en marche*, 3e éd., Sainte-Foy, Publications du Québec, 131 p.

Deslandes, Rollande, et Marie Jacques (2004). « Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 32, n° 1, p. 172-200, réf. du 1er mars 2012, http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Relationfamilleecole.pdf.

Desrosiers, Éric (2012). « Les garderies à 7 $, c'est rentable pour l'État ou pas? », *Le Devoir*, 28 juin.

Diamond, Adele (2009). « Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants : comment les améliorer et pourquoi? », dans *Colloque Préparation à l'école et réussite scolaire : de la recherche aux pratiques et aux politiques* (11-12 novembre 2009, Québec), réf. du 1er mars 2012, http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Diamond_2009-11FR.pdf.

Diamond, Adele, et Kathleen Lee (2011). « Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old », *Science*, vol. 333, p. 959-964, réf. du 1er mars 2012, http://www.devcogneuro.com/Publications/science_interventions_shown_to_aid.pdf.

Dickinson, David K. (2011). « Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children », *Science*, vol. 333, n° 6045, p. 964-967.

Dion, Éric, Monique Brodeur, Catherine Gosselin, Marie-Ève Campeau et Douglas Fuchs (2010). « Implementing Research-Based Instruction to Prevent Reading Problems Among Low-Income Students: Is Earlier Better? », *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 25, n° 2, p. 87-96.

Dionne, Ginette (2009). « Les habiletés langagières précoces et l'apprentissage de la lecture », dans *Colloque Préparation à l'école et réussite scolaire : de la recherche aux pratiques et aux politiques* (12-13 novembre 2009, Québec), réf. du 1er mars 2012, http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Dionne_2009-11FR.pdf.

Dockett, Sue, et Bob Perry (2007). « Le rôle des écoles et des communautés dans la transition des enfants vers l'école », dans Richard E. Tremblay, Ronald G. Barr, Ray DeV. Peters et Michel Boivin (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes* enfants, Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants, réf. du 1er mars 2012, http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/dockettperryFRxp.pdf.

Doherty, Gillian (2004). « Voices from the Field: The Transition into Kindergarten: Building on the Foundation of Prior Experience », dans Richard E. Tremblay, Ronald G. Barr et Ray DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants, réf. du 1er mars 2012, http://www.child-encyclopedia.com/documents/DohertyANGps.pdf.

Doyon, Denise, et Carole Fisher (2010). « Repères et moyens pour développer le langage et la pensée à la maternelle », *Langage et pensée à la maternelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 3-11.

Drouin, Carl, Claire Fournier, Hélène Desrosiers, Stéphane Bernard, Issouf Traoré, Lyne Des Groseilliers et Mario Haché (2004). *Grandir en qualité 2003 : enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 597 p.

Ducharme, Amélie, et Hélène Desrosiers (2007). « Vive les vacances! Qu'en est-il de la garde estivale à 6 ans? », *Portraits et trajectoires*, juin, réf. du 1er mars 2012, http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2007/portrait_juin07.pdf.

Duclos, Germain (2011). *Attention, enfant sous tension! : le stress chez l'enfant*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 146 p.

Duncan, Greg J., Amy Claessens, Aletha C. Huston, Linda S. Pagani, Mimi Engel, Holly Sexton, Chantelle J. Dowsett, Katherine Magnuson, Pamela Klebanov, Leon Feinstein, Jeanne Brooks-Gunn, Kathryn Duckworth, Crista Japel (2007). « School Readiness and Later Achievement », *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 6, p. 1428-1446, réf. du 1er mars 2012, http://www.policyforchildren.org/pdf/School_Readiness_Study.pdf.

Early, Diane (2004). « Services et programmes qui influencent les transitions des jeunes enfants vers l'école », dans Richard E. Tremblay, Ronald G. Barr et Ray DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants, réf. du 1er mars 2012, http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/EarlyFRxp.pdf.

Écho Sondage (2009). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2008 : analyse des rapports d'activités 2007-2008*, soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs, Montréal, ministère de la Famille et des Aînés, 182 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2008.pdf.

Écho Sondage (2011). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec : analyse des rapports d'activités 2008-2009*, soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs, Montréal, ministère de la Famille et des Aînés, 172 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2009.pdf.

École des parents (2009). *Les ateliers en route vers l'école*, Saint-Romuald, Québec, Commission scolaire des Navigateurs.

Elkind, David (2003). « The First Grade Challenge: Transition Stress », *Child Care Information Exchange*, novembre-décembre, p. 42-43.

Elkind, David (2007). *The Hurried Child: Growing up too Fast too Soon*, 3e éd., Cambridge (Mass.), Da Capo Press, 244 p.

Fabian, Hilary, et Aline-Wendy Dunlop (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*, Working Paper 42, The Hague, The Netherlands, Bernard van Leer Foundation, 33 p.

Fédération autonome de l'enseignement (2009). *Une autre école est possible : plateforme pédagogique*, Montréal, La Fédération, 31 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.lafae.qc.ca/utilisateur/documents/pageswww/plateforme/officielle.pdf.

Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (2008). *Un organisme communautaire Famille c'est quoi???*, Saint-Lambert, Québec, La Fédération.

Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (2010). *Portrait des organismes communautaires Famille membres de la FQOCF : rapport de sondage : données 2008-2009*, Saint-Lambert, Québec, La Fédération.

Forest, Véronique, Colette Lanthier, Micheline Nelissen et Josée Roy (2007). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif des services de garde éducatifs, mise à jour*, Montréal, ministère de la Famille et des Aînés, 94 p.

Fortin, Pierre, Luc Godbout et Suzie St-Cerny (2011). « La participation accrue des femmes au marché du travail : impacts macroéconomique et budgétaire des services de garde à contribution réduite », dans *Congrès de l'ACFAS : la politique québécoise des services de garde : où en sommes-nous 13 ans plus tard? L'éclairage des statistiques sociales* (du 9 au 13 mai 2011, Sherbrooke), Montréal, Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales, réf. du 1er mars 2012, http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2011_ACFAS/2011_ACFAS_Godbout.pdf.

Friendly, Martha, Gillian Doherty et Jane Beach (2006). *Quality by Design: What do we Know About Quality in Early Learning and Child Care, and What do we Think?: A Literature Review*, Toronto, Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto, 32 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.childcarequality.ca/wdocs/QbD_LiteratureReview.pdf.

Friendly, Martha, Carolyn Ferns et Nina Prabhu (2009). « Ratios for Four and Five Year Olds: What Does the Research Say?: What Else is Important? », *Child Care BRIEFing Notes*, réf. du 1er mars 2012, http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/BN_ratios.pdf.

Fumel, Sylvie, et Bruno Troseille (2011). « Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA », *Éducation et formations*, n° 80, p. 61-68, réf. du 1er mars 2012, http://media.education.gouv.fr/file/revue_80/30/0/Depp-EetF-2011-80-gouts-habitudes-performances-lecture-pisa_203300.pdf.

Gagnon, Anne-Marie (2000). *La perception qu'ont les éducatrices de maternelle et les enseignantes de première année sur le passage de la classe maternelle à la première année, mémoire de maîtrise en éducation*, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Gamse, Beth C., Robin Tepper Jacob, Megan Horst, Beth Boulay et Fatih Unlu (dir.) (2008). *Reading First Impact Study: Final Report*, Jessup (Md.), U. S. Dept. of Education, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, réf. du 1er mars 2012, http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED503344.pdf.

Geoffroy, Marie-Claude, Sylvana M. Côté, Charles-Édouard Giguère, Ginette Dionne, Philip David Zelazo, Richard Tremblay, E., Michel Boivin et Jean R. Séguin (2010). « Closing the Gap in Academic Readiness and Achievement: The Role of Early Childcare », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 51, n° 12, p. 1359-1367, réf. du 1er mars 2012, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3283580/?tool=pubmed.

Giguère, Claudine, et Hélène Desrosiers (2010). « Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*, vol. 5, n° 1, réf. du 1er mars 2012, http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2010/fascicule_milieux_garde.pdf.

Gilain-Mauffette, Anne (2009). « Le jeu, une espèce en voie de disparition? », *Revue Préscolaire*, vol. 47, n° 1, p. 22-50.

Gingras, Lucie, Nathalie Audet et Virginie Nanhou (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009 : portrait québécois et régional*, Québec, Institut de la statistique de Québec, 314 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2011/Enquete_services_garde2009.pdf.

Goffin, Stacie G., Jana Martella et Julia Coffman (2011). *Vision to Practice: Setting a New Course for Early Childhood Governance*, Washington (D. C.), Goffin Strategy Group, 19 p., réf. du 1er mars 2012, http://evaluationinnovation.org/sites/default/files/EC_Governance_A_New_Course_1.2011.pdf.

Graue, M. Elizabeth (1999). « Diverse Perspectives on Kindergarten Contexts and Practices », dans R. C. Pianta et M. J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten*, Baltimore (Md.), Paul H. Brookes Publishing, p. 109-142.

Hall, Kathy (2003). « Effective Literacy Teaching in the Early Years of School: A Review of Evidence », dans Nigel Hall, Joanne Larson et Jackie Marsh (dir.), *Handbook of Early Childhood Literacy*, Thousand Oaks (Calif.), Sage Publications, p. 315-326.

Hamel, Chantal (2010). « Le programme Passe-Partout : un lien tissé serré entre la famille et l'école », *Revue Préscolaire*, vol. 48, n° 3, été, p. 14-15.

Hamre, Bridget K., et Robert C. Pianta (2001). « Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade », *Child Development*, vol. 72, n° 2, p. 625-638.

Haut Conseil de l'éducation (2007). *L'école primaire : bilan des résultats de l'École, 2007*, Paris, Le Conseil, 39 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000516/0000.pdf.

Hewes, Jane (2006). « Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning », *Lessons in Learning*, décembre 2006, réf. du 1er mars 2012, http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ECLKC/lessons/LearningthroughPlay_LinL.pdf.

Hirsh-Pasek, Kathy, et Roberta M. Golinkoff (2009). « Pourquoi Jouer = Apprendre », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants, réf. du 1er mars 2012, http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Hirsh-Pasek-GolinkoffFRxp.pdf.

Hoddinott, John, Lynn Lethbridge et Shelley Phipps (2002). *Notre avenir est-il dicté par nos antécédents? : ressources, transitions et rendement scolaire des enfants au Canada*, Rapport final, Hull, Développement des ressources humaines Canada, Centre des publications, 71 p., réf. du 1er mars 2012, http://publications.gc.ca/collections/Collection/RH63-1-551-12-02F.pdf.

Honoré, Carl (2008). *Manifeste pour une enfance heureuse*, Paris, Marabout, 344 p.

Howard-Jones, Paul (2010). *Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice*, New York, Routledge, 231 p.

Instituts universitaires de formation des maîtres (2012). *FAQ et sigles utiles*, réf. du 1er mars 2012, http://www.iufm.fr/devenir-ens/faq-sigles.html.

Jackson, Russell, Ann McCoy, Carol Pistorino et Anna Wilkinson (dir.) (2007). *National Evaluation of Early Reading First: Final Report*, Washington (D. C.), U. S. Department of Education, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Science, 220 p., réf. du 1er mars 2012, http://ies.ed.gov/ncee/pdf/20074007.pdf.

Jacques, Marie, et Rollande Deslandes (2004). « La recherche sur l'entrée à la maternelle, des résultats qui parlent », *Revue Préscolaire*, vol. 42, n° 1, p. 10-18.

Jacques, Marie, et Lucie Léveillé-Ryan (1998). *Le grand jeu de la maternelle : l'intervention au préscolaire, guide d'accompagnement pour un apprentissage autonome*, vidéocassette VHS, Québec, Université Laval, Centre de production multimédia.

Janus, Magdalena, et Eric Duku (2007). « The School Entry Gap: Socioeconomic, Family, and Health Factors Associated with Children's School Readiness to Learn », *Early Education and Development*, vol. 18, n° 3, p. 375-403, réf. du 1er mars 2012, http://offordcentre.com/readiness/files/2008_05_29_Janus_Duku_2007.pdf.

Japel, Christa (2008). « Risques, vulnérabilité et adaptation : les enfants à risque au Québec », *Choix IRPP*, vol. 14, n° 8, réf. du 23 septembre 2010, http://www.irpp.org/fr/choices/archive/vol14no8.pdf.

Japel, Christa, Richard E. Tremblay et Sylvana Côté (2005). « La qualité, ça compte! : résultats de l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde », *Choix IRPP*, vol. 11, n° 4, oct., réf. du 1er mars 2012, http://www.irpp.org/fr/choices/archive/vol11no4.pdf.

Japel, Christa, Delphine Vuattoux, Éric Dion et Deborah C. Simmons (2009). « Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque? : une approche basée sur la recherche », dans Annie Charron, Caroline Bouchard et Gilles Cantin (dir.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-51.

Justice, Laura M., Andrew J. Mashburn, Bridget K. Hamre et Robert C. Pianta (2008). « Quality of Language and Literacy Instruction in Preschool Classrooms Serving At-Risk Pupils », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, n° 1, p. 51-68.

Kaga, Yoshie, John Bennett et Peter Moss (2010). *Caring and Learning Together: A Cross-National Study on the Integration of Early Childhood Care and Education Within Education*, Paris, UNESCO, 141 p., réf. du 1er mars 2012, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187818e.pdf.

Kershaw, Paul, Lynell Anderson, Bill Warburton et Clyde Hertzman (2009). *15 by 15: A Comprehensive Policy Framework for Early Human Capital Investment in BC*, Vancouver, Human Early Learning Partnership, Vancouver (B. C.), Human Early Learning Partnership, University of British Columbia, 54 p., réf. du 1er mars 2012, http://earlylearning.ubc.ca/media/uploads/publications/15by15-full-report.pdf.

La Paro, Karen M., Bridget K. Hamre, Jennifer Locasale-Crouch, Robert C. Pianta, Donna Bryant, Dianne Early, Richard Clifford, Oscar Barbarin, Carollee Howes, Margaret Burchinal (2009). « Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms », *Early Education and Development,* vol. 20, n° 4, p. 657-692.

La Paro, Karen M., Marcia Kraft-Sayre et Robert C. Pianta (2003). « Preschool to Kindergarten Transition Activities: Involvement and Satisfaction of Families and Teachers », *Journal of Research in Childhood Education,* vol. 17, n° 2, p. 147-158.

Ladd, Gary W. (1990). « Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom : Predictors of Children's Early School Adjustment? », *Child Development,* vol. 61, n° 4, p. 1081-1100.

Ladd, Gary W. (1996). « Shifting Ecologies During the 5 to 7 Year Period: Predicting Children's Adjustment During the Transition to Grade School », dans Arnold J. Sameroff et Marshall M. Haith (dir.), *The Five to Seven Year Shift: the Age of Reason and Responsibility*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, p. 363-386.

Ladd, Gary W. (2005). « Transition entre la maison (ou la garderie) à la maternelle : aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école : une conséquence du développement précoce de l'enfant : perspective : le développement social et scolaire des enfants : résultats du Pathways Project », dans Richard E. Tremblay, Ronald G. Barr et Ray DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants, réf. du 1er mars 2012, http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/LaddFRxp-Original.pdf.

Lapointe, Claire, Nathalie Chabot, Denyse Lamothe, Anastasia Amboule-Abath et Martin Blouin (2008). *Revue des recherches concernant les conditions d'implantation et les retombées relatives à la diminution du nombre d'élèves par classe,* version courte, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 25 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/RTC-Rapport%20final-OIRS.pdf.

Lapointe, Pierre, et L. S. Pagani (2006). « Évaluation des effets des programmes préscolaires sur la réussite au primaire des enfants de milieux défavorisés », *Mesure et évaluation en éducation,* vol. 29, n° 2, p. 23-39.

Larose, François, Johanne Bédard, Yves Couturier, Annick Lenoir, Yves Lenoir, Serge J. Larivée et Bernard Terrisse (2010). *Étude évaluative des impacts du programme « Famille, école et communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves « à risque » au primaire,* rapport final, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, réf. du 1er mars 2012, http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose(1).pdf.

Larose, François, Bernard Terrisse et Johanne Bédard (2006). « Les représentations de parents québécois au regard de l'intervention socioéducative au préscolaire », *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice,* vol. 15, n° 2, p. 148-174.

Larose, François, Bernard Terrisse, Johanne Bédard et Yves Couturier (2006). « Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs », *Enfances, Familles, Générations,* vol. 4, printemps, p. 1-17.

Larose, François, Bernard Terrisse, Johanne Bédard et Thierry Karsenti (2001). *La formation à l'enseignement préscolaire : des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation,* étude préparée pour le colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001 « Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : tendances actuelles et orientations futures », 22-23 mai 2001, Québec, 19 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Larose_etal_f.pdf.

Le Blanc, Marie-France, Marie-France Raynault et Richard Lessard (2012). *Rapport du directeur de santé publique 2011 : les inégalités sociales de santé à Montréal : le chemin parcouru,* 2e éd., Montréal, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 144 p., réf. du 1er mars 2012, http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_asssmpublications/978-2-89673-133-6.pdf.

Learning Partnership (2009). *Welcome to Kindergarten,* réf. du 1er mars 2012, http://www.thelearningpartnership.ca/page.aspx?pid=334.

Lefebvre, Pascal (2009). « La prévention des difficultés de lecture et d'écriture grâce à la lecture partagée », dans Annie Charron, Caroline Bouchard et Gilles Cantin (dir.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 127-145.

Legault, Guy (1993). *Services éducatifs donnés aux enfants de quatre ans de milieu économiquement faible : effet sur la diplomation,* Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 11 p.

Lemelin, Jean-Pascal, et Michel Boivin (2007). « Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010),* vol. 4, n° 2, réf. du 1er mars 2012, http://jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuillet/Fasc2Vol4.pdf.

Leong, Deborah J., et Elena Bodrova (2009). « Tools of the Mind: Developing Self-Regulating by Developing Intentional Make-Believe Play », dans *Colloque Préparation à l'école et réussite scolaire : de la recherche aux pratiques et aux politiques* (11-12 novembre 2009, Québec), réf. du 1er mars 2012, http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Leong_2009-11ANG.pdf.

LoCasale-Crouch, Jennifer, Andrew J. Mashburn, Jason T. Downer et Robert C. Pianta (2008). « Pre-Kindergarten Teachers' Use of Transition Practices and Children's Adjustment to Kindergarten », *Early Childhood Research Quarterly,* vol. 23, n° 1, p. 124-139.

Lonigan, Christopher J., Stephen R. Burgess et Jason L. Anthony (2000). « Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence from a Latent-Variable Longitudinal Study », *Developmental Psychology,* vol. 36, n° 5, p. 596-613.

Maltais, Claire (2011). « Les programmes de petite enfance dans les écoles de langue française de l'Ontario », dans *Colloque Petite enfance et réussite éducative,* 79e Congrès de l'ACFAS (de 9 au 13 mai 2011, Sherbrooke), Montréal, Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, réf. du 1er mars 2012, http://www.er.uqam.ca/nobel/petitenf/ACFAS2011_Maltais.pdf.

Margetts, Kay (2003). « Personal, Family and Social Influences on Children's Early School Adjustment », dans *AECA Biennial Conference* (10-13 July 2003, Hobart), réf. du 1er mars 2012, http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts_aeca_03.pdf.

McCain, Margaret Norrie, et J. Fraser Mustard (1999). *Early Years Stud: Reversing the Real Brain Drain: Final Report,* Toronto, Canadian Institute for Advanced Research, 162 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.pcfk.on.ca/PDFs/Research_Ken/ReversingBrainDrain.pdf.

McCain, Margaret Norrie, J. Fraser Mustard et Kerry McCuaig (2011). *Le point sur la petite enfance 3 : prendre des décisions : agir,* Toronto, Margaret and Wallace McCain Foundation, 131 p., réf. du 1er mars 2012, http://pointsurlapetiteenfance.org/media/uploads/report-pdfs-fr/eys3_fr__rapport_complet.pdf.

McCain, Margaret Norrie, J. Fraser Mustard et Stuart Shanker (2007). *Early Years Study 2: Putting Science into Action,* Toronto, Council for Early Child Development, 185 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.councilecd.ca/files/downloads/Early_Years.pdf.

Melançon, Julie, et Hélène Ziarko (2009). « De la maternelle à la première année : évolution des habiletés métalinguistiques et compréhension de l'écrit », *Revue canadienne de l'étude en petite enfance,* vol. 8, n° 1, p. 37-58.

Mendez, Gilberto (2003). « Expectations About the Transition », *Child Care Information Exchange,* novembre-décembre, p. 44.

Miller, Edward, et Joan Almon (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School,* College Park (Md.), Alliance for Children, 71 p.

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire,* Québec, Le Ministère, réf. du 1er mars 2012, http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants, 2010-2011 : version provisoire,* Toronto, Le Ministère, 141 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten_french_june3.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012). *Maternelle et jardin d'enfants à temps plein : quoi d'autre dois-je savoir?,* réf. du 1er mars 2012, http://www.edu.gov.on.ca/maternellejardindenfants/whatelsedoineedtoknow.html.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009a). *Indicateurs de l'éducation,* éd. 2009, Québec, Le Ministère, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 148 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateursEducation2009.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b). *L'école, j'y tiens! : tous ensemble pour la réussite scolaire,* Québec, Le Ministère, 33 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Indicateurs de l'éducation,* éd. 2011, Québec, Le Ministère, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, 142 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateurEducationEdition2011_f.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministère de la Santé et des Services sociaux (2011). *Concilier le respect de la confidentialité et la communication de l'information : information destinée aux gestionnaires et aux intervenants associés à une démarche de concertation menant à l'élaboration d'un PSII,* Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 12 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/ConcilierRespectConfidentialiteCommInf_1.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale de France (2007). *Arrêté du 22 novembre 2007 modifiant l'arrêté du 25 février 2005 portant définition du certificat d'aptitude professionnelle Petite enfance et fixant ses conditions de délivrance,* Paris, Le Ministère, Direction générale de l'enseignement scolaire, Services des enseignements et des formations, Sous-direction des formations professionnelles, Bureau de la réglementation des diplômes professionnels, 61 p., réf. du 10 décembre 2010, http://www.cap-petite-enfance.fr/referentiel%20cappe%202008.pdf.

Ministère de la Famille et des Aînés (2010a). *Crédit d'impôt remboursable pour frais de garde d'enfants,* réf. du 10 novembre 2010, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/travail-famille/citoyens/Pages/programmes.aspx - credit.

Ministère de la Famille et des Aînés (2010b). *Rapport annuel 2009-2010,* Québec, Le Ministère, 87 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/rapport_annuel_gestion_2009-2010.pdf.

Ministère de la Famille et des Aînés (2011a). *Centres de la petite enfance : règles budgétaires pour l'année 2011-2012,* Québec, Le Ministère, 49 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Regles_budgetaires_CPE_11-12.pdf.

Ministère de la Famille et des Aînés (2011b). *Création de places en services de garde,* réf. du 1er mars 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/places/Pages/index.aspx.

Ministère de la Famille et des Aînés (2011c). *Programmes et services,* réf. du 1er mars 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/travail-famille/citoyens/Pages/programmes.aspx#credit.

Ministère de la Famille et des Aînés (2011d). *Un portrait statistique des familles du Québec,* éd. 2011, Québec, Le Ministère, 635 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_Portrait_stat_complet_11.pdf.

Ministère de la Famille et des Aînés (2012). *Nombre de services de garde et de places sous permis,* réf. du 14 juin 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/places_0.pdf.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2010). *Mécanismes régionaux et locaux de concertation en périnatalité et en petite enfance,* collecte de données : hiver-printemps 2009, mise à jour du tableau : juin 2009, Québec, Le Ministère.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2011). *Initiative concertée d'intervention pour le développement des jeunes enfants 2011-2014 : projet d'enquête et d'intervention,* Québec, Le Ministère, Direction des communications, 11 p., réf. du 1er mars 2012, http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2011/11-854-01.pdf.

Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario (2006). *Investissements de l'Ontario en matière de développement de la petite enfance et d'apprentissage et de garde des jeunes enfants,* Rapport annuel 2005-2006, Ontario, Le Ministère, 37 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.children.gov.on.ca/htdocs/french/documents/topics/earlychildhood/OIECDELCC_2005-2006.pdf.

Moisan, Marie, et Ginette Beaudoin (2002). *Cadre de référence de l'évaluation de la qualité des services de garde éducatifs au moyen de l'enquête : grandir en qualité,* Montréal, ministère de la Famille et de l'Enfance, 24 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_grandir_en_qualite_cadre_ref.pdf.

Morgan, Paul L., George Farkas et Qiong Wu (2009). « Five-Year Growth Trajectories of Kindergarten Children With Learning Difficulties in Mathematics », *Journal of Learning Disabilities,* vol. 42, n° 4, p. 306-321.

Morin, Jocelyne (2007). *La maternelle : histoire, fondements, pratiques,* 2e éd., Montréal, Chenelière Éducation, 320 p.

Morin, Marie-France, et Isabelle Montésinos-Gelet (2007). « Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque », *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 33, n° 3, p. 663-683, réf. du 1er mars 2012, http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n3/018963ar.pdf.

Morin, Marie-France, Nathalie Prévost et Marie-Claude Archambault (2009). « Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit », *Spirale – Revue de recherches en éducation,* n° 44, p. 83-100.

Myre-Bisaillon, Julie (2011). « Évaluation des impacts du programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés (PAELE) », dans *Journée de transfert de connaissances* (11 février 2011, Québec), Québec, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.

Nancy, Dominique (2010). *Scolarité et compétence vont de pair dans les garderies,* réf. du 1er mars 2012, http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-sociales-psychologie/20101011-scolarite-et-competences-vont-de-pair-dans-les-garderies.html.

National Association for the Education of Youg Children (2003). *Early Childhood Curriculum, Assessment and Program Evaluation: Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth through Age 8,* Washington (D. C.), L'Association, 30 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/CAPEexpand.pdf.

National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8,* A Position Statement of the National Asssociation for the Education of Young Children, Washington (D. C.), L'Association, 31 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf.

National Association for the Education of Young Children (2010). *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings,* A Joint Position Statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Council for Teachers of Mathematics (NCTM), Washington (D. C.), L'Association, réf. du 1er mars 2012, http://oldweb.naeyc.org/about/positions/psmath.asp.

National Center for Family Literacy, National Early Literacy Panel et National Institute for Literacy (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel,* A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention, Jessup (Md.), National Institute for Literacy, 231 p., réf. du 1er mars 2012, http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf.

National Institute of Child Health and Human Development (2003). « Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergarten? », *Child Development,* vol. 74, n° 4, p. 976-1005.

Neuman, Michelle J. (2007). « Good Governance of Early Childhood Care and Education: Lessons from the 2007 EFA Global Monitoring Report », *UNESCO Policy Briefs on Early Childhood,* n° 40, septembre-octobre, réf. du 1er mars 2012, http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152965e.pdf.

Neuman, Susan B., et David K. Dickinson (2002). « Introduction », *Handbook of Early Literacy Research,* New York, Guilford Press, p. 3-10.

Organisation de coopération et de développement économiques (2007). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil,* Paris, OCDE, 504 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2011a). *Assurer le bien-être des familles,* Paris, OCDE, 308 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2011b). « L'accès à l'enseignement préprimaire permet-il d'améliorer les résultats scolaires ? », *PISA à la loupe,* n° 1, février, réf. du 1er mars 2012, http://www.oecd.org/dataoecd/62/49/47081029.pdf.

Pagani, Linda S., Caroline Fitzpatrick, Luc Belleau et Michel Janosz (2011). « Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans,* vol. 6, n° 1, réf. du 1er mars 2012, http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuillet/fascicule_reussite_scol_fr.pdf.

Pagani, Linda S., Youmna Ghosn, Julie Jalbert, Mélanka Munoz et Maude Chamberland (2005). « Une approche longitudinale-expérimentale sur l'impact des mesures d'éducation au préscolaire sur le rendement scolaire des enfants défavorisés de Montréal », *Éducation et francophonie,* vol. 33, n° 2, p. 224-246, réf. du 1er mars 2012, http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2_224.pdf.

Pearson, P. David, et Elfrieda H. Hiebert (2010). « National Reports in Literacy: Building a Scientific Base for Practice and Policy », *Educational Researcher,* vol. 39, n° 4, p. 286-294.

Pelletier, Michelle (2005). *Apprendre à lire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture,* Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 10 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf.

People for Education (2011). *Annual Report on Ontario's Publicly Funded Schools 2011,* The Measure of Success: What Really Counts, Toronto, The People, 38 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2011/07/Annual-Report-on-Ontario-Schools-2011.pdf.

Pianta, Robert C., W. Steven Barnett, Margaret Burchinal et Kathy R. Thornburg (2009). « The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know », *Psychological Science in the Public Interest,* vol. 10, n° 2, p. 49-88, réf. du 1er mars 2012, http://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/pspi_10_2.pdf.

Pianta, Robert C., Sara E. Rimm-Kaufman et Martha J. Cox (1999). « Introduction », dans Robert C. Pianta et Martha J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten,* Baltimore (Md.), Paul H. Brookes Publishing, p. 3-12.

Pingault, Jean-Baptiste, Richard E. Tremblay, Frank Vitaro, René Carbonneau, Christophe Genolini, Bruno Falissard et Sylvana M. Côté (2011). « Childhood Trajectories of Inattention and Hyperactivity and Prediction of Educational Attainment in Early Adulthood: A 16-Year Longitudinal Population-Based Study », *American Journal of Psychiatry,* n° 28, juillet, p. 1-7, réf. du 1er mars 2012, http://www.gripinfo.ca/grip/public/www/doc/articles/Pingault_2011_id_4624.pdf.

Poirier, Judith (2010). « L'intégration du plaisir des mots dans les actions de soutien au rôle parental : les pratiques des OCF du Québec dans le domaine de l'enrichissement des littératies familiales », dans *Colloque national en alphabétisation familiale : établir et cultiver des liens : perspectives et pratiques mondiales en alphabétisation familiale* (du 15 au 17 juillet 2010, Edmonton).

Pomerleau, Andrée, Nathalie Vézina, Jacques Moreau, Gérard Malcuit et Renée Séguin (2012). *Grille d'évaluation du développement de l'enfant (GED),* réf. du 1er mars 2012, http://www.clipp.ca/realisations/enfance/la-grille-devaluation-du-developpement-de-l-enfant-ged-2.html.

Prévost, Nathalie, et Marie-France Morin (2008). « Les orthographes approchées : une voie pour réfléchir sur la langue écrite », *Québec français,* n° 150, p. 64-65, réf. du 1er mars 2012, http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1099697/44009ac.pdf.

Pullen, Paige C., et Laura M. Justice (2003). « Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children », *Intervention in School and Clinic,* vol. 39, n° 2, p. 87-98.

Quas, Jodi A., Elise Murowchick, Jenifer Bensadoun et W. Thomas Boyce (2002). « Predictors of Children's Cortisol Activation During the Transition to Kindergarten », *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics,* vol. 23, n° 5, p. 304-313.

Ramey, Craig T., et Sharon L. Ramey (1999). « Beginning School for Children at Risk », dans Robert C. Pianta et Martha J. Cox (dir.), *The Transition to Kindergarten,* Baltimore (Md.), Paul H. Brookes Publishing, p. 217-251.

Rayner, Keith, Barbara R. Foorman, Charles Perfetti, David Pesetsky et Mark S. Seidenberg (2001). « How Psychological Science Informs the Teaching of Reading », *Psychological Science in the Public Interest,* vol. 2, n° 2, p. 31-74, réf. du 1er mars 2012, http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/How%20psych%20sci%20informs%20teaching%20of%20reading-%20Rayner%20et%20al.pdf.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce : rapport et recommandations,* London (Ont.), Le Réseau, 56 p., réf. du 1er mars 2012, http://docs.cllrnet.ca/NSEL/finalReportFR.pdf.

Rimm-Kaufman, Sara E., et Robert C. Pianta (2000). « An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research », *Journal of Applied Developmental Psychology,* vol. 21, n° 5, p. 491-511.

Ruel, Julie (2009). « Les transitions de vie : un regard sur la première transition scolaire », *Revue Préscolaire,* vol. 47, n° 2, p. 20-27.

Ruel, Julie, et André C. Moreau (2009). « J'ai 4-5 ans et je me prépare pour ma première rentrée scolaire », dans *Rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation* (10-11 novembre 2009, Québec), Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ruel, Julie, André C. Moreau, Lise Bourdeau et Nathalie Lehoux (2009). « Un répertoire de stratégies pour soutenir la première transition scolaire », *Revue Préscolaire,* vol. 47, n° 2, p. 36-42.

Russell, Jackson, Ann McCoy, Carol Pistorino, Anna Wilkinson, John Burghardt, Melissa Clark, Christine Ross, Peter Schochet, Paul Swank et Stefanie R. Schmidt. (2007). *National Evaluation of Early Reading First: Final Report,* Washington (D. C.), U.S. Department of Education, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, 220 p., réf. du 5 juillet 2012, http://ies.ed.gov/ncee/pdf/20074007.pdf.

Saint-Pierre, Marie Hélène, et Marie Moisan (2008). *Rapport d'évaluation de l'entente-cadre et des protocoles CLSC-CPE,* Québec, ministère de la Famille et des Aînés, réf. du 1er mars 2012, http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Rapport_evaluation_entente_cadre.pdf.

Savard, Sébastien, et Benoît Harvey (2006). *La participation des organismes communautaires à la fourniture des services de santé et des services sociaux dans le secteur de l'enfance, de la famille et de la jeunesse,* Chicoutimi, Groupe de recherche et d'intervention régionales, Université du Québec à Chicoutimi.

Schweinhart, Lawrence J. (2004). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40: Summary, Conclusions and Frequently Asked Questions,* Ypsilanti (Mich.), High/Scope Educational Research Foundation, 19 p., réf. du 26 avril 2010, http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/3_specialsummary%20col%2006%2007.pdf.

Simmons, Deborah C., Michael D. Coyne, Oi-man Kwok, Sarah McDonagh, Beth A. Harn et Edward J. Kame'enui (2008). « Indexing Response to Intervention: A Longitudinal Study of Reading Risk from Kindergarten through Third Grade », *Journal of Learning Disabilities,* vol. 41, n° 2, p. 158-173.

Sink, Christopher A., Cher N. Edwards et Sarah J. Weir (2007). « Helping Children Transition from Kindergarten to First Grade », *Professional School Counseling,* vol. 10, n° 3, p. 233-237.

Siraj-Blatchford, Iram (2010). « Teaching in Early Childhood Centers Instructional Methods and Child Outcomes », dans Penelope Peterson, Eva Baker et Barry McGaw (dir.), *International Encyclopaedia of Education,* 3e éd., Oxford, Elsevier, p. 86-92.

Skolverket (2008). *Ten Years After the Pre-school Reform: A National Evaluation of the Swedish Pre-school,* Stockholm, Sweden, Skolverket, 34 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.oecd.org/dataoecd/54/46/48990164.pdf.

Skolverket (2011). *Curriculum for the Preschool Lpfö 98,* Rev. 2010, Stockholm, Sweden, Skolverket, 16 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.oecd.org/dataoecd/29/33/49336615.pdf.

Smith, Peter K., et Anthony Pellegrini (2009). « Apprendre en jouant », dans Richard E. Tremblay, Ronald G. Barr, Ray DeV. Peters et Michel Boivin (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants,* Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants, réf. du 1er mars 2012, http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Smith-PellegriniFRxp.pdf.

Smythe, Suzanne (2010). « Home-School Relations: Negotiating Embedded Anxieties and Inequalities in Kindergarten Tansitions », dans *Colloque national en alphabétisation familiale : établir et cultiver des liens : perspectives et pratiques mondiales en alphabétisation familiale* (du 15 au 17 juillet 2010, Edmonton).

Sophian, Catherine (2009). « Les connaissances numériques des jeunes enfants », dans Richard E. Tremblay, Ronald G. Barr, Ray DeV. Peters et Michel Boivin (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants, réf. du 1er mars 2012, http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/SophianFRxp.pdf.

Starkey, Prentice (2009). « Développement mathématique des jeunes enfants et contexte socioculturel », dans *Colloque Préparation à l'école et réussite scolaire : de la recherche aux pratiques et aux politiques* (11-12 novembre 2009, Québec), réf. du 1er mars 2012, http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Starkey_2009-11FR.pdf.

Statistique Canada (2006). « Étude : la disposition à apprendre à l'école pour les jeunes de cinq ans, 2002-2003 », *Le Quotidien,* 27 novembre 2006, p. 6-8, réf. du 1er mars 2012, http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/061127/dq061127-fra.pdf.

Swedish National Agency for Education (2010). *Facts and Figures About Pre-School Activities, School-Age Childcare, Schools and Adult Education in Sweden 2009,* Stockholm (Sweden), L'Agence, 90 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.politiquessociales.net/IMG/pdf/r2_pdf2446.pdf.

Tardif, Geneviève, et Lise Lemay (2012). « L'attachement et les services de garde, que dit la recherche ? », dans Nathalie Bigras et Lise Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Thériault, Jacqueline (s. d.). *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*, 13 p., réf. du 1er mars 2012, http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/eveil/renseignements/pdf/emergence.pdf.

Thiemann, Kathy, et Steven F. Warren (2010). « Programmes qui favorisent le développement du langage chez les jeunes enfants », dans Richard E. Tremblay, Ronald G. Barr et Ray DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence sur le développement des jeunes enfants, réf. du 1er mars 2012, http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/developpement-langage-alphabetisation/selon-les-experts/thiemann-warren.html.

Tobbell, Jane, et Victoria O'Donnell (2005). « Theorising Educational Transitions: Communities, Practice and Participation », dans *Conference on Sociocultural Theory in Educational Research and Practice* (8-9 septembre 2005), Manchester (U. K.), University of Manchester, réf. du 1er mars 2012, http://www.orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/tobbell_odonnell.pdf.

Tondelier, Marine (2008). « L'accueil préscolaire des enfants en Suède », *Sociétés nordiques et baltes*, 7 janvier, réf. du 1er mars 2012, http://societesnordiques.wordpress.com/2008/01/07/l%c2%b4accueil-prescolaire-des-enfants-en-suede/.

Trehearne, Myriam P. (2005). *Littératie dès la maternelle : répertoire de ressources pédagogiques,* Montréal, Thomson Groupe Modulo, 558 p.

Tremblay, Hélène (2003). *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés : le plaisir de lire et d'écrire ça commence bien avant l'école : catégories d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture réalisés selon le type d'organisme,* un programme du plan d'action de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, Québec, ministère de l'Éducation, 24 p.

Tremblay, Mariève (2009). « Un nouvel outil pour faciliter l'entrée à la maternelle des tout-petits », *Avenir de l'est*, 11 juin. réf. du 1er mars 2012, http://www.avenirdelest.com/Vie-communautaire/Famille/2009-06-11/article-751584/Un-nouvel-outil-pour-faciliter-lentree-a-la-maternelle-des-tout-petits/1.

UNESCO (2010). *World Conference on Early Childhood Care and Education Building the Wealth of Nation* (27-29 Septembre 2010, Moscow, Russian Federation), Paris, UNESCO. réf. du 1er mars 2012, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189882e.pdf.

Van Kleeck, Anne (2008). « Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension: The Importance of and Ideas for Targeting Inferencing in Storybook-Sharing Interventions », *Psychology in the Schools,* vol. 45, n° 7, p. 627-643.

Vandell, Deborah Lowe (2007). « Les services à la petite enfance : découvertes passées et futures », dans Nathalie Bigras et Christa Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : la définir, la comprendre, la soutenir*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Vatz-Laaroussi, Michèle, Fasal Kanouté et Lilyane Rachédi (2008). « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 34, n° 2, p. 291-311, réf. du 1er mars 2012, http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019682ar.pdf.

Vérificateur général du Québec (2001). « Services de garde en milieu scolaire », *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2000-2001, Tome II*, Québec, Publications du Québec, p. 228-261.

Vérificateur général du Québec (2008). « Services de garde en milieu scolaire », *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2007-2008*, Québec, Publications du Québec, p. 258-281.

Vittaro, Frank (2009). « Liens entre les dimensions socio-comportementales à la maternelle et la réussite scolaire ultérieure », dans *Colloque Préparation à l'école et réussite scolaire : de la recherche aux pratiques et aux politiques* (11-12 novembre 2009, Québec), réf. du 1er mars 2012, http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Vitaro_2009-11FR.pdf.

Wildenger, Leah K., Laura Lee McIntyre, Barbara H. Fiese et Tanya L. Eckert (2008). « Children's Daily Routines During Kindergarten Transition », *Early Childhood Education Journal,* vol. 36, n° 1, p. 69-74.

LES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (CEPEP)

PRÉSIDENTE

Claire LAPOINTE
Professeure et directrice
Département des fondements
et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

MEMBRES

Natascha BACHER
Directrice adjointe
École Bois-Franc-Aquarelle
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Dominic BOUCHARD
Enseignant
École L'Horizon
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Gilles CANTIN
Professeur
Université du Québec à Montréal

Renée CHAMPAGNE
Directrice générale
École Les Mélèzes

Céline GADOURY
Directrice
École René-Pelletier
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Martin GAUTHIER
Parent et chargé de projet
Comité régional pour la valorisation
de l'éducation

Heather HALMAN
Directrice des Services éducatifs
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Janie HAMEL
Directrice
École primaire Saint-Gabriel-Lalemant
Commission scolaire des Bois-Francs

Marie-Noëlle JEAN
Agente de développement
Service aux entreprises
Commission scolaire de Montréal –
Formation Experts de Montréal

Christiane LACHAMBRE
Directrice adjointe (à la retraite)
Services éducatifs
Commission scolaire de Laval

Hélène LAROUCHE
Professeure agrégée
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Éloise LAVOIE
Conseillère pédagogique
École Saint-Bernard
Commission scolaire de la Capitale

Lise PARENT
Enseignante spécialiste d'anglais
École primaire Saint-Alexandre
Commission scolaire du Fer

Marie-Andrée RUEST
Enseignante au préscolaire
Commission scolaire de Montréal

COORDINATION

Marie MOISAN
Coordonnatrice

Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation du présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :

Jean-Claude BRIEN
Directeur
École Les Primevères–Jouvence
Commission scolaire des Découvreurs

Julie DESJARDINS
Vice-doyenne à la formation
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Anne-Frédérique KARSENTI
Directrice
Écoles Le Prélude, Kinojévis et Bellecombe
Commission scolaire de Rouyn-Noranda

Dominic R. MARTINI
Directeur
Conseil de la formation des maîtres
Université Concordia

Diane MIRON
Parent

Karine SOUCY
Enseignante au primaire
École Hudon-Ferland
Commission scolaire
de Kamouraska–Rivière-du-Loup

Édouard STACO
Président de la Commission jusqu'à août 2011
Parent
Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Diane TALBOT
Enseignante
École de la Petite-Bourgogne
Commission scolaire de Montréal

LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

PRÉSIDENT

Claude LESSARD

MEMBRES

Diane ARSENAULT
Directrice générale à la retraite
Commission scolaire des Îles

Hélène BOUCHER
Directrice
Services éducatifs
Adultes et formation continue
Commission scolaire des Navigateurs

Marc CHARLAND
Parent
Coordonnateur scientique
Centre de recherche du Centre hospitalier universitaire de Québec (CRCHUQ)

Pierre DORAY
Professeur
Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal

Sylvain DUBÉ
Étudiant-chercheur au doctorat en mesure et évaluation
Université de Montréal

Ollivier DYENS
Vice-recteur adjoint aux études
Université Concordia

Danielle GAGNON
Enseignante au secondaire
École Pointe-Lévy
Commission scolaire des Navigateurs

Keith W. HENDERSON
Consultant

Claire LAPOINTE
Professeure et directrice
Département des fondements et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Carole LAVALLÉE
Directrice adjointe des études
Cégep du Vieux-Montréal

Édouard MALENFANT
Directeur général
Externat Saint-Jean-Eudes

Janet MARK
Coordonnatrice du Service Premières Nations
Campus de Val-d'Or
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Linda MÉCHALY
Directrice
École primaire Sainte-Catherine-Labouré
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Louise MILLETTE
Directrice
Département des génies civil, géologique et des mines
École Polytechnique de Montréal

Christian MUCKLE
Directeur général (à la retraite)
Cégep de Trois-Rivières

Louise PARADIS
Cadre
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

J. Kenneth ROBERTSON
Directeur général
Champlain Regional College

Édouard STACO
Parent
Directeur des ressources technologiques
Cégep de Saint-Laurent

Joanne TEASDALE
Enseignante
Responsable pédagogique du projet Ratio au primaire
École Saint-André-Apôtre
Commission scolaire de Montréal

Amine TEHAMI
Cadre
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Alain VÉZINA
Directeur général adjoint
Commission scolaire des Affluents

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

Louise PAGÉ
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

Lucie BOUCHARD

* Au moment de l'adoption de l'avis.

LES PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

AVIS

L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre (février 2012)

L'intégration des apprentissages : des visées ambitieuses à poursuivre – Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2011)

Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives (décembre 2010)

Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs (octobre 2010)

Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2010)

Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial (mai 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (mai 2010)

Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse » (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008 : présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juin 2007)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités (septembre 2006)

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (avril 2006)

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité (avril 2006)

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises (novembre 2005)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2005)

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec (février 2005)

Un nouveau souffle pour la profession enseignante (septembre 2004)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement (juin 2004)

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial (mars 2004)

Mémoire sur le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société (février 2004)

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif (janvier 2004)

L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional (septembre 2003)

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire (janvier 2003)

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir (novembre 2002)

Les universités à l'heure du partenariat (mai 2002)

Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite (avril 2002)

Mémoire sur le Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue (septembre 2001)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : ajustements en matière d'enseignement moral et religieux (juin 2001)

Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire (avril 2001)

Projet de politique d'évaluation des apprentissages : commentaires du Conseil supérieur de l'éducation (avril 2001)

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique : modification au Règlement sur le régime des études collégiales (mars 2001)

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir (février 2001)

La reconnaissance des acquis : une responsabilité politique et sociale (juin 2000)

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu (mai 2000)

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir (avril 2000)

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement (mars 2000)

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire : quelques choix cruciaux (février 2000)

Les projets de régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle (février 2000)

ÉTUDES ET RECHERCHES

Recueil statistique en complément de l'avis *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (mai 2008)

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (décembre 2005)

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises (octobre 2005)

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire (janvier 2004)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (janvier 2004)

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) (janvier 2004)

La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional (janvier 2003)

RAPPORTS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2008-2010
Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société (octobre 2010)

2006-2008
L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective (mars 2009)

2005-2006
Agir pour renforcer la démocratie scolaire (décembre 2006)

2004-2005
Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite (mai 2006)

2003-2004
L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues (janvier 2005)

2002-2003
Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner (décembre 2003)

2001-2002
La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années (décembre 2002)

2000-2001
La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique? (décembre 2001)

1999-2000
Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage (décembre 2000)

1998-1999
L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement (décembre 1999)

Vous pouvez consulter le présent avis
sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
http://www.cse.gouv.qc.ca

Vous pouvez aussi en faire la demande
au Conseil supérieur de l'éducation :

par téléphone :
418 643-3851 (boîte vocale)

par télécopieur :
418 644-2530

par courrier électronique :
panorama@cse.gouv.qc.ca

par la poste :
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Téléphone : 418 643-3850
http://www.cse.gouv.qc.ca